DOCUMENT RESUME

ED 400 714 FL 024 201

TITLE	Differenciation intergroupes en milieu scolaire. Discussion methodologique et analyse comparative dans dix pays (Intergroup Differentiation in the School Context. Methodological Discussion and Comparative Analysis in Ten Countries). Papers on Teacher Training and Multicultural/Intercultural Education No. 34.
INSTITUTION	International Bureau of Education, Geneva (Switzerland).
PUB DATE	[96]
NOTE	77p.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Comparative Education; *Cultural Pluralism; Educational Strategies; Elementary Education; Foreign Countries; *Instructional Program Divisions; Questionnaires; *Racial Segregation; School Role; School Segregation; Social Integration; *Teacher Attitudes; Teacher Education; Teacher Role
IDENTIFIERS	Bolivia; Czech Republic; Jordan; Lebanon; Mauritius; Mexico; Pakistan; Poland; Senegal; Spain

ABSTRACT

A survey was undertaken in ten countries to assess several aspects of education in multicultural societies: the attitudes of elementary teachers in training concerning different cultural groups, attitudes about separation of cultural groups for teaching purposes, and the fit between teacher attitudes and the system's provisions. In addition, a questionnaire was developed to measure these factors. The questionnaire was administered in ten countries: Bolivia; Spain; Mauritius; Jordan; Lebanon; Mexico; Pakistan; Poland; Senegal; and the Czech Republic. Monographs have been published separately for each country; comparisons are reported here. The first section of the report presents a brief literature review, and the second describes the study's methodology, including difficulties encountered with it. The third part summarizes results concerning the schools' objectives, the teacher's role, teachers' reasons for choosing their career, and the solutions they envision for schooling problems. After this, findings concerning teaching facilities, attribution of causes for teaching problems, and awareness of cultural distance between groups are reported. The final section offers a summary and discussion of findings. Contains 37 references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 400 714

34

PAPERS ON TEACHER TRAINING AND MULTICULTURAL/INTERCULTURAL EDUCATION

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Felicity Nacereddine

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Différenciation intergroupes en milieu scolaire. Discussion méthodologique et analyse comparative dans dix pays.

BUREAU INTERNATIONAL D' EDUCATION - UNESCO

FL 024201

BEST COPY AVAILABLE

DOCUMENTS SUR LA FORMATION DES MAÎTRES ET L'EDUCATION MULTICULTURELLE/INTERCULTURELLE

Cette série de documents a pour objectif la diffusion d'expériences significatives sur la formation des maîtres dans un contexte multiculturel. Elle est produite dans le cadre d'un projet du Bureau International d'Education - UNESCO: "Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Ressources Development (Teachers and Multicultural/ Intercultural Education)", financé par la coopération italienne.

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle du BIE - UNESCO ou de la rédaction.

Les appellations employées dans ces documents et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du BIE - UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

LES TEXTES PUBLIÉS PEUVENT ÊTRE REPRODUITS ET TRADUITS À CONDITION D'EN MENTIONNER L'AUTEUR ET LA SOURCE.

PRIÈRE D'ADRESSER TOUTE CORRESPONDANCE AU PROJET: "BASIC EDUCATION FOR PARTICIPATION AND DEMOCRACY: KEY ISSUES IN HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT (TEACHERS AND MULTICULTURAL/INTERCULTURAL EDUCATION)."

BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION - UNESCO
C.P 199, 1211 GENEVE 20, SUISSE
TÉL.: 798 14 55 FAX: 798 14 86.

TABLE DE MATIERES

1. **INTRODUCTION** 5

2. BREVE REVUE DE LA LITTERATURE SUR LE RELATIONS INTERGROUPES 7

2.1 LES RELATIONS INTERGROUPES COMME EFFET DE LA PERSONNALITE 7
2.2 LES RELATIONS INTERGROUPES COMME EFFET DE GROUPE 9
2.3 LES RELATIONS INTERGROUPES COMME EFFET DES CONFLITS 11
2.4 L'APPROCHE EXPERIMENTALE DES RELATIONS INTERGROUPES 12
2.5 CHOIX D'UNE APPROCHE EMPIRIQUE 13

3. REMARQUES METHODOLOGIQUES 15

3.1 LES ECHANTILLONS 15
3.2 LE CHOIX DES GROUPES 16
3.3 QUESTIONS DONT LE TRAITEMENT A POSE DES DIFFICULTES 16

4. ANALYSE ET RESULTATS 19

4.1 LES REPRESENTATIONS DE L'ECOLE 19
4.1.1 Les buts prioritaires de l'école *19*
4.1.2 Le rôle de l'enseignant *22*
4.1.3 La motivation du choix du métier d'enseignant *24*
4.1.4 Les solutions aux difficultés scolaires *26*
4.1.5 Les liens entre les composantes des représentations *27*
4.2 DIFFERENCIATION INTERGROUPE 29
4.2.1 Les représentations intergroupe des facilités d'apprentissage *30*

4.2.2 L'ATTRIBUTION DES CAUSES DES DIFFICULTES SCOLAIRES 35

4.2.3 La différenciation des facilités d'apprentissage et des causes des difficultés scolaires *37*

5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES 49

6. BIBLIOGRAPHIE 51

ANNEXES

Remerciements

Nos remerciements vont à tous les étudiants qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire et à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche.

En Bolivie: MM. Luis Enrique López, Luis Antonio Rodríguez, Oscar Chávez et Enrique Herrera.

En Espagne: M. Rafaél Porlan Ariza, professeur au Département de didactique des sciences de l'Université de Séville et à Mme Myriam Kaufman.

A l'Ile Maurice: P. Guruvadoo, A.C. Kalla, S. Thancanamootoo et T. Veerapen, du Centre for Learning, Research and Development du Mauritius Institute of Education.

Au Royaume Hachémite de Jordanie: Dr Toghan Ebidat, Secrétaire général assistant du secteur formation et développement du Ministère de l'éducation, M. Haroona Jatoi, M. Islam ud Din Baloch, M. Ismail Patel, Dr Habib Khan, Dr R.A. Farooq, à M. Nasir Amin et M. Ikram Qureshi.

Au Liban: M. Nabil Costantine.

Au Mexique: Dr María de Ibarrola, presidente de la Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, et Mme Elba Gigante.

Au Pakistan: Dr Haroona Jatoy, directeur de recherche et Dr Habib Khan de l'Academy of Educational Planning and Management, Ministère de l'éducation.

En Pologne: M. le Professeur Alfred Andrzej Janowski.

Au Sénégal: les fonctionnaires du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et des Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI) sans qui ce travail n'aurait pu se faire. Ils s'adressent en particulier à: M. Seydou Sow (MEN), M. Pape Madiop Fall (MEM), M. Teuw (informaticien au MEN), M. Gningue, directeur des études (EFI de Thies), M. Ka, directeur (EFI de Kolda), M. Seydi, directeur des études (EFI de Kolda), M. Diedhiou, surveillant (EFI de Kolda), M. Bèye, directeur (EFI de Saint-Louis), M. Tine, directeur (EFI de Louga), M. Mamamdou Ndoye, Ministre de l'alphabétisation et de la valorisation des langues nationales, M. Obanya, Directeur du BREDA, M Diagne, directeur des études de l'ENS, M F. Badiane de la direction de l'alphabétisation (DA), M. Mbaye responsable de la documentation à la DA, M. Samba Seck de la DA, Mme F. Nd. Diouf de la Direction de la Statistique, ainsi que les membres et collaborateurs de l'UNAL (union Nationale des Associations de Langues). Enfin, nous remercions très chaleureusement M. Mourtala Mboup, qui a assumé toute l'organisation nécessaire à l'administration du questionnaire au Sénégal.

En Tchéquie: M. le Doyen Jiri Kotásek et M. le Professeur Richard Ruzicka, de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Charles de Prague.

Nous remercions aussi M. Abdallah Razali, qui a assuré la codification et la saisie des données à Genève.

1. Introduction

Le Bureau international d'éducation (BIE) développe actuellement un projet sur la formation des enseignants et l'éducation multiculturelle: *"Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Resources Development (Teachers and Multicultural/Intercultural Education)"*. Ce projet a pour objectif principal d'aider les Etats membres à améliorer la formation des enseignants travaillant avec des élèves de différentes cultures.

Un des aspects essentiels de cette formation est de mettre au jour les conceptions et les attitudes des enseignants envers les groupes ethniques, sociaux ou culturels auxquels appartiennent leurs élèves. Pour cette raison, dans le cadre du projet, une étude à but exploratoire d'abord et accessoirement comparatif a été réalisée dans différents pays. Le présent document rend compte synthétiquement de cette recherche.

Le premier objectif de cette recherche est de mettre au point un instrument qui permette de dégager les représentations des futurs instituteurs de l'enseignement primaire. En effet, il peut être utile à des responsables d'institutions de connaître, même sommairement, ces représentations et de savoir si elles sont en concordance avec les objectifs institutionnels qu'ils poursuivent. S'il est possible d'orienter des pratiques en définissant des règles, connaître les représentations qui se rattachent aux pratiques, permet de préparer et de renforcer à bon escient leur orientation. L'étude de ces représentations est centrée sur plusieurs thèmes: les fonctions principales de l'école, le rôle du maître, les motifs du choix de la profession d'instituteur et les solutions que les étudiants voient aux difficultés scolaires des élèves.

Le deuxième objectif est de faire apparaître les représentations que ces étudiants ont de différents groupes d'élèves qu'ils auront à côtoyer dans une société multiculturelle. Les représentations sociales varient selon les caractéristiques sociales des individus et notamment des groupes auxquels ils appartiennent. Les groupes sociaux sont porteurs de représentations des différents objets et acteurs avec lesquels ils sont en interaction. Certains groupes peuvent avoir des représentations communes du monde qui les entoure, alors que d'autres groupes peuvent avoir des représentations particulières qui leurs sont propres. Les groupes en interaction développent le plus souvent des représentations réciproques. Il n'est donc pas indifférent d'appartenir à un groupe ou à un autre quand il s'agit de définir ou de caractériser un autre groupe ou les individus lui appartenant. Ici les représentations sont mises au jour en termes de différenciation des facilités d'apprentissage des élèves de différents groupes, des causes des difficultés scolaires selon l'appartenance au groupe et des distances que les étudiants perçoivent entre les différents groupes.

Le troisième objectif de l'étude est de tester s'il y a un rapport entre les conceptions de l'école et la différenciation. On peut légitimement se demander si la valorisation de tel ou tel but de l'école, le choix de l'un ou l'autre rôle du maître

ou encore de tel ou tel autre type de solution aux difficultés scolaires des enfants est lié à une plus forte ou plus faible différenciation face aux enfants des différents groupes.

Le questionnaire a été testé dans les pays suivants: Bolivie, Espagne, Ile Maurice, Jordanie, Liban, Mexique, Pakistan, Pologne, Sénégal et Tchéquie. Dix monographies ont déjà été publiées qui présentent les résultats pour chaque pays. Nous verrons que le questionnaire n'a pas été systématiquement appliqué partout de la même manière et que cela posera des problèmes pour la comparaison des résultats. Malgré ceci on peut tirer de cette étude des indications utiles pour la suite du travail.

Ce document a pour but principal d'analyser la méthodologie utilisée dans cette recherche, de tirer des conclusions quant à la validité du questionnaire testé et d'effectuer une rapide comparaison des résultats obtenus dans les dix pays choisis.

La première partie de ce document présente une brève revue de la littérature sur les relations intergroupes. La deuxième partie du document explicite rapidement nos choix méthodologiques et les difficultés rencontrées au cours de la recherche. La troisième partie présente les résultats portant sur les représentations des buts de l'école, celles du rôle de l'enseignant, les motifs du choix de ce métier et les solutions entrevues aux difficultés scolaires. Elle présente ensuite l'analyse de l'évaluation des facilités d'apprentissage, de l'attribution des causes des difficultés scolaires et de l'appréciation des distances intergroupes. Enfin, la dernière partie rappelle les principaux résultats et apporte des éléments de réflexion.

2. Brève revue de la littérature sur le relations intergroupes

"Peut-on, sauf à être des dieux, ne point juger?"
Pierre-André Taguieff

Quantité d'études existent sur les rapports intergroupes. S'il est impensable de rendre compte exhaustivement d'environ quatre-vingt-dix ans d'études et de recherches, il est cependant nécessaire, avant d'entrer en matière sur notre propre recherche, d'esquisser un aperçu des différentes manières dont psychologues, sociologues et psychosociologues ont abordé ce thème.

L'approche la plus ancienne étudie le problème des relations intergroupes à travers la personnalité des individus. Dans ce cadre, on peut citer une série d'exemples basés sur différents concepts comme l'ethnocentrisme, le narcissisme, la projection et l'estime de soi.

2.1 Les relations intergroupes comme effet de la personnalité

La paternité des concepts de "en-groupe", "hors-groupe" et "ethnocentrisme" est attribuée à W.G. Sumner. "L'ethnocentrisme est le nom technique pour cette vue des choses selon laquelle son propre groupe est le centre de tout, et tous les autres sont classés et évalués par référence à lui [...] Chaque groupe nourrit sa propre fierté et sa vanité, clame sa supériorité, exalte ses propres divinités et regarde avec mépris les hors-groupe." (Folkways, 1906[1]). Cette théorie de l'ethnocentrisme postule que l'hostilité envers le hors-groupe est inévitable et que le syndrome ethnocentrique est universel. L'ethnocentrisme est au groupe ce que l'amour de soi et le narcissisme sont à l'individu. En effet, les antipathies non déguisées et les aversions que les gens éprouvent à l'égard des étrangers avec qui ils ont à faire sont l'expression de l'amour de soi (Freud, 1984). Le narcissisme de groupe est essentiel pour la survie du groupe. Il est nécessaire que l'individu considère le groupe comme plus important que sa propre vie et pour ce faire il doit considérer que le groupe d'appartenance agit dans son bon droit et qu'il est supérieur aux autres groupes (Fromm, 1991).

La frustration et la projection sont aussi inévitables que l'ethnocentrisme. La vie en groupe est par définition frustrante car elle est contraignante et répressive. L'individu doit abdiquer une partie au moins de ses désirs et de ses intérêts individuels en faveur des buts collectifs. Cette frustration ne pouvant pas se tourner vers le groupe d'appartenance car c'est menaçant et culpabilisant pour l'individu, elle se tournera vers les hors-groupes; c'est le déplacement de l'agressivité (Berkowitz,1962). Le mécanisme par lequel on attribue à autrui des impulsions inacceptables que l'on porte en soi contribue aussi au processus de stéréotypie des hors-groupe. Les stéréotypes sur les hors-groupe correspondront aux domaines qui sont les plus inhibés dans l'en-groupe. Plus un groupe inhibe

[1] cité par R.A.Le Vine et D.T.Campbell 1972, p.8.

l'agressivité dans l'en-groupe, plus les hors-groupe seront perçus comme agressifs. Plus l'en-groupe valorise la coopération et l'honnêteté, plus le hors-groupe sera perçu comme malhonnête et anarchique, etc. (Bettelheim et Janowitz, 1966). Dans le même ordre d'idées, on peut citer le concept de l'estime de soi. L'estime de soi est un pré requis nécessaire pour la santé mentale en général et pour une appréciation adéquate d'autrui. Si l'estime de soi est trop basse, une attitude pathologique négative à l'égard d'autrui se manifestera par l'hostilité, la méfiance, le mépris. L'estime de soi est basée sur une évaluation comparative de soi par rapport à autrui. La distorsion des informations par rapport à soi (mécanisme de défense) implique la distorsion de l'information au sujet d'autrui. (Rogers, 1951[2]).

Toujours en partant de la personnalité des individus mais avec une approche plus psychosociologique, la théorie de la personnalité autoritaire montre que ceux qui manifestent des préjuges à l'égard d'un groupe sont susceptibles de réagir de façon semblable à l'égard d'autres groupes. La relation entre une structure de personnalité autoritaire et l'ethnocentrisme est fortement étayée par la recherche (Adorno et al. 1950) et a été confirmée de nombreuses fois par la suite. Elle a aussi été fortement remise en question, notamment dans les années 80. Des études menées en Australie et en Afrique du Sud (Heaven 1983, 1985, Ray 1974) montrent que les personnes ethnocentriques ne sont pas forcément racistes, pas particulièrement conformistes et pas particulièrement autoritaires. Ces études remettent en question l'assertion selon laquelle les préjuges résultent d'un type particulier de personnalité.

D'orientation plus psychologique, l'approche cognitiviste montre que le préjugé ethnique se produit et se reproduit à travers le discours quotidien. Le préjugé ethnique est une interaction complexe entre (a) une attitude négative à l'égard des hors-groupes, organisée dans des catégories schématiques, (b) des modèles négatifs (biaisés) d'expériences personnelles, qui incluent des événements de l'ordre de la communication et (c) des stratégies cognitives qui mettent en rapport ces attitudes et ces modèles et déterminent comment les rencontres inter ethniques sont interprétées, représentées, réappropriées et exprimées. Les membres d'un groupe partagent des cognitions qu'ils acquièrent, qu'ils utilisent, qu'ils propagent et qu'ils modifient en interagissant et en communiquant. Cette approche explicite le lien entre la dimension sociale et la dimension cognitive du préjugé ethnique (Van Dijk, 1987).

Enfin, la théorie du choix rationnel postule la primauté de l'acteur individuel sur les groupes préexistants. Les acteurs poursuivent des but particuliers qu'ils ne peuvent réaliser de manière égale dans un monde fait de rareté et d'incertitude. Selon cette approche, les acteurs choisissent leurs conduites rationnellement car ils considèrent ces conduites comme le moyen le plus efficace pour atteindre leurs buts privilégiés. Le comportement individuel résulte des interactions entre les contraintes structurelles et les préférences de l'individu, les acteurs effectuant des choix rationnels entre les différentes manières d'agir pour atteindre leur buts. Dans cette perspective, l'action collective d'un groupe ethnique ne dépend pas de

[2] cité par R.A.Le Vine et D.T.Campbell 1972, p.141.

facteurs structurels mais des avantages personnels que chaque acteur pense retirer en s'engageant dans une action collective. Les tenants de la théorie du choix rationnel pensent qu'elle permet de faire le lien entre les facteurs structurels et les préférences qui motivent le comportement des individus (Hechter, 1986).

Ces approches considèrent les conflits entre groupes comme des déplacements de problèmes ou des projections qui prennent source chez l'individu dans l'en-groupe. Elles sont remises en question par d'autres théories qui visent à remettre fondamentalement en question le postulat de l'hostilité obligatoire par rapport à l'hors-groupe ou l'idée qu'un individu se définit par l'appartenance à un seul en-groupe. D'autres théories placent la source des conflits dans les rapports entre les groupes eux-mêmes.

2.2 Les relations intergroupes comme effet de groupe

Dans sa théorie du groupe de référence, Merton (1965) critique deux points essentiels de la théorie de Sumner. Il rappelle, d'abord, qu'en adoptant une approche descriptive basée sur des exemples tirés de l'histoire ou de l'ethnologie, l'approche de Sumner ne tient pas compte du fait que, dans certaines conditions, le hors-groupe devient la base d'une référence positive et n'est pas seulement la cible de l'hostilité. Il montre, ensuite, que les groupes d'appartenance ne correspondent pas forcément aux en-groupes ni les groupes de non-appartenance aux hors-groupe. Un individu appartient à des groupes et ceux-ci ne sont pas forcément ceux auxquels il voudrait appartenir, ceux par rapport auxquels il se sent loyal ou encore ceux dont il adopte les valeurs. Il y a donc non seulement des groupes d'appartenance mais aussi des groupes de référence qui donnent à l'individu un cadre de référence pour ses attitudes, ses sentiments et ses conduites. Un individu, surtout dans des sociétés complexes à forte mobilité sociale, se réfère simultanément à plusieurs groupes et manifeste des loyautés multiples. Quand le groupe de référence ne coïncide pas forcément avec le groupe d'appartenance ou quand l'individu fait allégeance à plusieurs groupes simultanément, les rapports intergroupes ne sont pas exclusivement basés sur l'hostilité.

Dans la même perspective mais plus récente, l'analyse de la structure d'identité (Weinrich, 1986) défend l'idée que l'identité d'un individu est un amalgame d'identifications partielles aux groupes auxquels il appartient (famille, ethnie, genre, profession, etc.). Chez n'importe quel individu l'amalgame complexe des identifications partielles ne peut pas se faire sans un certain nombre de conflits internes. Ces conflits d'identité donnent naissance au processus de développement et de redéfinition de l'identité. Dans une société complexe et stratifiée, la signification des identités sociales varie selon la place que les groupes occupent dans la société. Dans certaines circonstances, une identité sociale peut prendre une place prépondérante par rapport aux autres. Ainsi en cas de guerre, l'identité ethnique ou nationale devient la plus saillante des identités sociales de l'individu. Les identités propres au genre, au statut, à la profession, etc. sont subordonnées. Dans le cas de sociétés multi-ethniques, des modes de vie différents coexistent. Ces modes de vie différents peuvent être perçus comme

menaçants par des groupes dont les identités sont vulnérables du fait de la place qu'ils occupent dans la société. Cette vulnérabilité peut provenir, par exemple pour ceux qui n'ont pas d'emploi ou qui ne réussissent pas socialement, d'une perte de sens et d'aspirations confuses dans une situation où l'on se ressent comme "inutile ou sans place ni rôle". Etant donnée la faiblesse des autres identités, ces personnes se focalisent sur l'identité ethnique pour se définir et se structurer. Dans ce cas il est probable qu'elles se sentent menacées par les autres groupes ethniques qui remettent en question, de par leur seule existence, ce qu'elles ont toujours accepté comme leur propre identité centrale et supra-ordonnée. Au contraire, des groupes bien établis, jouissant d'une bonne position sociale, ayant des identités robustes, ne se sentiront pas menacés dans leur identité par la présence d'autres styles de vie et adopteront une attitude du type "vivre et laisser vivre".

Toujours dans l'idée de battre en brèche le postulat de l'hostilité obligatoire dans les rapports intergroupes, M.J. Yinger (1986) développe l'idée que les rapports interethniques dépendent du facteur d'appartenance au groupe qui sera prédominant à un moment donné. L'appartenance à un groupe prend sa source dans deux facteurs, un sentiment d'unité culturelle et des intérêts objectifs communs. Selon les cas, l'un ou l'autre de ces facteurs prime. Parfois ce sera le sentiment d'appartenance à une unité culturelle qui sera la source principale de l'attachement au groupe, dans d'autres circonstances les intérêts objectifs seront prédominants. Parfois les groupes mettent l'accent sur les facteurs culturels qui les distinguent des autres et parfois ils s'attaquent aux structures discriminatoires dont ils sont les victimes. Ils peuvent avoir des positions "assimilationistes" ou des positions "séparatistes". A un niveau plus macrosociologique, l'approche du "mode d'incorporation" montre que la place que la structure d'incorporation, qui prévaut dans chaque société, assigne aux groupes ethniques modèle les relations interethniques. Ainsi des entités ethniques identiques peuvent être réglées par des structures différentes dans plusieurs sociétés, alors que des sociétés avec des composantes ethniques différentes peuvent avoir des structures similaires. Ce sont les structures d'incorporation plus que les compositions ethniques différentes qui rendent le mieux compte de l'ordre social conflictuel ou consensuel dans les différents pays (Smith, 1986).

Enfin, l'anthropologie culturelle vise "à décrire mais aussi à comprendre les phénomènes culturels dans leurs relations aux comportements collectifs et individuels" [3]. Son apport dans l'analyse des relations entre les groupes est de montrer que les valeurs propres à différents groupes ne se réfèrent pas à un modèle universel valable pour toute l'humanité, mais sont des "configurations de sens plurielles, autosuffisantes et indépendantes"[4]. D'où l'impossibilité de les classer selon un étalon unique et la mise en avant du concept de relativisme culturel. Le système culturel de référence est un point central dans la construction individuelle de l'identité. Puisque l'appareil théorique permet de montrer qu'il est indispensable de reconnaître les différences culturelles si l'on veut se comprendre mais qu'en même temps il est impossible de les hiérarchiser selon des critères

[3] J.Stoetzel, cité par Camilleri C, Anthropologie culturelle et éducation, 1985,p.7

[4] Camilleri C., op.cit., p.14.

objectifs, il faut tenter de développer des formations interculturelles qui transcendent les différences sans les évacuer.

Si les théories précédentes visent à remettre en question l'idée que les rapports intergroupes sont forcément conflictuels, d'autres ont gardé, comme axe de recherche, une vision conflictuelle des rapports intergroupes mais voient la source des conflits intergroupes dans la relation entre les groupes et non pas comme des conflits qui prennent leur source chez l'individu dans l'en-groupe.

2.3 Les relations intergroupes comme effet des conflits

La théorie des conflits (Hechter, 1975, cité par J.M. Yinger, 1986) développe l'idée que les relations interethniques sont l'expression de conflits de pouvoir, de revenus et de prestige. Les relations conflictuelles sont donc l'expression de problèmes de domination, d'oppression et de compétition pour des ressources. Les causes des conflits interethniques sont donc structurelles et non pas individuelles. Lorsque les différences culturelles se superposent aux différences de classes sociales, on aboutit à une division culturelle du travail et à une superposition entre classe sociale dominante et groupe ethnique dominant. Balibar et Wallerstein (1988), dans une perspective marxiste classique, montrent que les rapport sociaux créés par les structures telles que la division du travail, les relations entre centre et périphérie ou entre Etats-nations, sont sources de conflits interethniques.

Enfin, la théorie de la compétition des élites part du principe que l'identité ethnique n'est pas une disposition ou une "donnée" figée, mais variable. Le processus dynamique par lequel cette identité se forme a des conséquences sur la définition du groupe et sur sa permanence. Les conflits interethniques ne peuvent pas s'expliquer parce que les différents groupes ont des valeurs culturelles différentes. C'est parce qu'il y a une compétition entre élites que des formes culturelles, des valeurs ou des pratiques différentes deviennent des sources de conflits. Les élites sont toujours en compétition pour du pouvoir économique ou politique, pour du statut ou du bien-être. Les élites vont donc utiliser les différences entre les groupes en les rendant, si nécessaire, incompatibles afin de servir leurs intérêts. Les conflits interethniques ne peuvent se produire que s'il y a conflit entre des élites différentes au sein du même groupe ethnique ou entre l'élite intra groupe et des élites hors-groupe ou entre l'élite intra groupe et les autorités étatiques. La dynamique de base des conflits interethniques est la compétition entre élites. Les conditions qui favorisent l'apparition de ces conflits sont à chercher dans l'environnement politique et économique et non pas dans des valeurs culturelles propres aux groupes (Brass, 1991).

L'étude expérimentale des rapports intergroupes a apporté des éléments contradictoires et fondamentaux dans le débat portant sur la variabilité des relations entre l'individu et les groupes et sur les relations intergroupes.

2.4 L'approche expérimentale des relations intergroupes

Dans la question des relations de l'individu à son groupe, les études sur la différenciation catégorielle montrent qu'une division en deux catégories, introduite artificiellement dans un ensemble de personnes, provoque l'apparition d'un biais en faveur de leur catégorie d'appartenance (Rabbie et Horwitz, 1969). Cela tend à confirmer que l'identification au groupe d'appartenance est quasiment inconditionnelle. Cependant, Tajfel et Turnel (1979) ont montré que l'individu n'a pas un rapport univoque avec son groupe d'appartenance. L'individu cherche à avoir une conception de soi positive. Les groupes sociaux auxquels il appartient sont associés à des connotations positives ou négatives. L'identité sociale de l'individu sera plus ou moins positive ou négative selon les évaluations positives ou négatives qui sont associées aux groupes qui composent l'identité sociale de l'individu. L'évaluation de son groupe d'appartenance se fait par comparaison aux autres groupes en fonction des caractéristiques qui sont pertinentes pour la comparaison. Le groupe d'appartenance doit être vu comme un groupe valorisé positivement et distinct des autres groupes sociaux pour que l'individu y trouve une identité sociale positive. Si cette identité sociale est négative, l'individus tentera de rejoindre un autre groupe plus valorisé ou de changer son groupe afin d'en créer une image plus positive.

Dans la question des relations intergroupes, les psychosociologues ont montré que les représentations intergroupes dépendent des rapports que les groupes entretiennent. Les stéréotypes envers le hors-groupe sont favorables si les relations entre groupes sont amicales, défavorables si ces relations sont conflictuelles. Ces relations ne restent pas stables dans le temps. Lorsque on met artificiellement les groupes en rapport de compétition ou d'opposition, les représentations des hors-groupe seront négatives. Lorsque les deux groupes doivent se mettre en relation d'interdépendance positive pour atteindre des buts supra-ordonnés, les images de l'hors-groupe deviennent positives (Avigdor 1953, Sherif 1971). Ces stéréotypes à l'égard des groupes ne se situent pas tous sur le même plan. Dans les rapports intergroupes, on attribue des caractéristiques de type descriptif et de type évaluatif aussi bien à l'en-groupe qu'au hors-groupe. L'attribution des caractéristiques montre qu'un certain consensus se dégage sur le plan descriptif alors qu'une forte différence se manifeste sur le plan évaluatif. L'attribution des caractéristiques descriptives dépendra de la position relative des groupes dans un système socio-économique (Peabody 1968). De même, Doise (1976) montre que les relations intergroupes comprennent trois niveaux, les comportements, les évaluations et les représentations, qui sont liés entre eux. Les différenciations au niveau des représentations cognitives, des discriminations évaluatives et des discriminations comportementales sont liées entre elles. Il suffit d'introduire un changement à l'un de ces niveaux pour qu'un changement à d'autres niveaux se manifeste.

2.5 Choix d'une approche empirique

Ce tour d'horizon montre qu'il reste difficile d'adopter une position définitive sans tomber dans le relativisme quasi absolu ou la complexité indescriptible. Il n'existe pas de définition ultime de l'ethnocentrisme, ni de théorie unifiée des relations intergroupes. Par contre, de nombreux concepts évoqués ci-dessus peuvent éclairer l'état des relations intergroupes dans leur étude empirique en milieu scolaire.

Ainsi, selon l'approche de Doise, on peut s'attendre à ce que les représentations cognitives des groupes ethniques présents aient des répercussions sur leur évaluation et sur les comportements à leur égard. Selon Peabody, on peut supposer que les éléments descriptifs des représentations soient sujets à consensus, alors que les éléments évaluatifs manifesteront une plus forte différenciation. Sherif et Avigdor nous rappellent que les représentations intergroupes évoluent avec l'état des relations entre les groupes et qu'elles ne sont par conséquent pas définitives. Selon Bettelheim et Janowitz, enfin, nous pouvons poser l'hypothèse que les éléments de la représentation valorisés pour le groupe d'appartenance seront, au contraire, dévalorisés pour les groupes de comparaison.

Si Rabbie et Horwitz tendent à confirmer l'existence d'un biais d'appartenance tel que le supposent Sumner ou Freud, Tajfel et Turnel montrent qu'il ne s'agit pas d'un rapport univoque et que le biais d'appartenance peut se manifester par rapport à un autre groupe plus valorisé socialement que le groupe d'appartenance. Cette controverse, qui rappelle l'existence des positions de Merton, Weinrich ou Yinger, a l'avantage de nous rendre attentifs non seulement à l'existence mais aussi à l'objet exact du sentiment d'appartenance. Ces théories relèvent également que les relations intergroupes et les représentations qui les soutiennent participent de et à l'identité sociale et culturelle des groupes et des individus.

Les théories des conflits, comme les proposent Hechter, Balibar et Wallerstein ou Brass, évoquent des causes sociales, économiques, culturelles ou liées à la compétition, à la domination et au jeu des élites pour expliquer l'état des relations intergroupes. Ces théories rappellent le risque qu'il y a à situer les relations intergroupes en rupture avec les situations économiques, sociales, culturelles ou politiques des groupes étudiés. Enfin, les théories d'Adorno, de Heaven, de Ray, de Smith ou encore de Van Dick, ont un autre objectif; elles visent plus spécifiquement à expliciter les mécanismes et les processus de constitution des relations intergroupes.

Notre étude a un double but. Elle doit, à la fois, faire apparaître les représentations qu'ont de l'école les futurs instituteurs et celles qu'ils ont des différents groupes présents dans les écoles où ils enseigneront. Dans cette perspective, nous avons choisi de travailler avec des concepts tels que le biais d'appartenance, la catégorisation, l'attribution et le sentiment d'appartenance. En revanche, nous n'aborderons pas la problématique du contexte dans lequel se situent les relations intergroupes, ni celle des processus de constitution des relations intergroupes,

parce que la portée de ces théories dépasse largement les possibilités d'opérationalisation qu'offre le cadre de cette recherche.

3. Remarques méthodologiques

Comme nous l'avons déjà dit nous avons élaboré un questionnaire, reproduit dans l'annexe, qui a été soumis à des futurs instituteurs dans dix pays. Ce questionnaire a été conçu en français, traduit par les soins du BIE en anglais et en espagnol, envoyé aux personnes de contact dans les pays correspondants et enfin traduit dans d'autres langues et/ou adapté selon les besoins ou intérêts locaux.

Rappelons que les objectifs poursuivis par cette recherche sont essentiellement d'ordre méthodologique. Il s'agit de construire et de tester un instrument qui devrait permettre de dégager les représentations qu'ont les futurs instituteurs, de l'école et des facilités d'apprentissage de différents groupes d'élèves. Ce questionnaire a donc été conçu dans une perspective psychosociologique.

Pour travailler sur les représentations de l'école nous avons construit des questions portant sur les objectifs souhaités de l'école, sur le rôle du maître, sur les motivations qui ont poussé les étudiants interrogés à choisir le métier d'enseignant et enfin sur les solutions aux difficultés scolaires. Ces questions sont traitées comme des échelles d'attitude, comportant des dimensions qui leurs sont propres. Ces dimensions seront explicitées avant l'analyse de chacune des questions.

Pour aborder la représentation des élèves, il était demandé aux responsables nationaux de l'administration du questionnaire, de choisir trois groupes ethniques, culturels, religieux, etc., adaptés à la situation locale ou nationale, pour que les étudiants puissent répondre en fonction de leur contexte. La représentation de ces différents groupes d'élèves est abordée à travers les représentations des facilités d'apprentissage des différents groupes d'élèves et celle des causes des difficultés scolaires des élèves appartenant à ces groupes. Pour comparer les évaluations que les étudiants font des élèves des trois groupes nous avons utilisé les notions d'auto évaluation, d'hétéro évaluation, et de perception différentielle. L'auto évaluation compare les représentations que les membres d'un groupe ont des enfants de ce groupe à celles qu'ils ont des enfants appartenant aux autres groupes. L'hétéro évaluation compare les représentations que les membres d'un groupe ont des enfants de leur groupe avec celles que les membres des autres groupes ont de ces mêmes enfants. Enfin, la perception différentielle compare les représentations que les membres d'un groupe ont des enfants des deux autres groupes. Nous verrons plus loin (cf. § 3.3) comment ces notions ont été opérationalisées.

3.1 Les échantillons

Le questionnaire a été testé sur des populations très peu homogènes, aussi bien selon leur taille que selon le mode d'échantillonnage. Dans certains pays les responsables locaux ont décidé de tirer des échantillons représentatifs (Liban, Ile Maurice, Tchéquie) de l'ensemble ou d'une partie des étudiants. Dans d'autres

cas, le questionnaire a été soumis à l'ensemble des futurs instituteurs (Sénégal, Pakistan). Enfin, dans le troisième cas de figure, le questionnaire a été soumis soit à des classes choisies au hasard, soit à des échantillons non représentatifs (Pologne, Espagne, Jordanie, Bolivie, Mexique).

3.2 Le choix des groupes

La difficulté majeure de cette étude était de faire un questionnaire passe-partout. Les pays qui ont été d'accord de participer au pré-test étaient très différent les uns des autres, aussi bien en termes de situation géographique, de situation socio-économique que de diversité ethnique. C'est la raison pour laquelle nous avons laissé le choix des groupes aux responsables locaux qui connaissent le contexte mieux que nous. Ce choix a posé plusieurs types de problèmes.

Soit les groupes choisis étaient pertinents par rapport au contexte local mais n'étaient pas représentés parmi les répondants (Espagne, Tchéquie, un des trois groupes au Liban).

Soit les groupes choisis n'étaient pas réellement pertinents par rapport à l'étude (Pakistan, Jordanie).

Soit les combinaisons de différents groupes ont été trop nombreuses et les effectifs des groupes trop faibles pour effectuer des comparaisons complètes (Bolivie, Pologne).

Soit les groupes n'ont pas été choisis et chaque étudiant devait se référer aux groupes de son choix (Mexique) ce qui a rendu l'analyse impossible.

L'analyse, telle qu'elle était conçue au départ, a pu être effectuée de manière complète pour trois pays seulement: le Sénégal, l'Ile Maurice et le Liban.

Pour la Bolivie, l'Espagne, la Pologne et la Tchéquie, une partie de la comparaison intergroupes (hétéro évaluation) n'a pas pu être effectué, parce que parmi les étudiants interrogés il n'y avait pas, ou pas suffisamment, de représentants de tous les groupes.

Pour le Mexique, le Pakistan et la Jordanie il a été impossible d'effectuer la comparaison intergroupe, l'analyse qui a été faite porte seulement sur les représentations de l'école. Le tableau 1, présenté en annexe, indique le type d'échantillons et les comparaisons effectuées.

3.3 Questions dont le traitement a posé des difficultés

Nous avons parlé jusqu'à présent des questions qui formaient le noeud principal de l'analyse que nous nous étions proposés. Il y a cependant, dans le questionnaire d'autres questions dont nous n'avons pas encore parlé.

La question 7k) cherche à recenser le nombre et le type de contacts que les étudiants interrogés ont eu avec les groupes auxquels ils n'appartiennent pas. L'analyse de cette question n'a été effectuée que rarement parce que il s'est avéré que les répondants ont choisi soit de tout cocher soit de ne rien cocher. Il faut croire que la formulation de la question n'était pas explicite. Par ailleurs dans les cas où nous avons effectué l'analyse de cette question elle n'a montré aucun lien ni avec les représentations de l'école, ni avec la différenciation des facilités d'apprentissage.

La question 7n) portait sur le futur proche des répondants. Elle voulait vérifier si les étudiants avaient l'intention d'entreprendre d'autres études après l'obtention de leur diplôme et si les étudiants avaient des préférences quant au fait d'enseigner en zone rurale ou en zone urbaine, dans une école publique ou privée. Le nombre de réponses a été satisfaisant pour la première partie de la question portant sur l'intention d'entreprendre d'autres études ou non, mais pas du tout satisfaisant pour la deuxième partie de la question. De ce fait il n'a pas été tenu compte de cette question dans l'analyse. Elle a été évoquée dans la partie décrivant la population interrogée dans les dix monographies.

La question 7o) portait aussi sur le futur des étudiants. Elle visait à déterminer s'ils savaient avec quels groupes, parmi ceux mentionnés dans le questionnaire, ils auraient à travailler comme instituteurs. Dans la plupart des cas le nombre de non-réponses a été très élevé et nous n'avons pas tenu compte non plus de cette question dans l'analyse.

Restent les question socio-démographiques. Les questions portant sur le sexe, l'âge, l'état civil, l'appartenance à l'un ou l'autre groupe, la langue maternelle et le nombre de langues parlées, n'ont posé aucun problème. Elles ont été utilisées pour décrire la population étudiée et pour tester si elles présentaient un lien avec les représentations de l'école. Par contre les questions portant sur la profession du père et de la mère se sont avérées très difficiles à codifier. Ces deux questions étaient ouvertes et à la troisième tentative de codification nous nous sommes rendus compte de l'impossibilité d'établir une classement homogène pour tous les pays. Nous n'avons donc pas poursuivi l'analyse de cette question pour les autres pays. Les questions portant sur le niveau d'instruction du père et de la mère des répondants ainsi que sur la formation antérieure des interrogés ont été traités en tant que telles ou adaptés aux systèmes scolaires locaux par les équipes responsables de la passation du questionnaire. Nous les avons utilisées dans la description de la population et analysées en rapport avec les représentations. Enfin, la question portant sur le nombre d'enfants ne présente aucun intérêt, vu que l'immense majorité des étudiants n'a pas d'enfants.

4. Analyse et résultats

La comparaison des résultats obtenus dépend obligatoirement des remarques qui précèdent. Dans la présentation des résultats qui suit, nous avons choisi de procéder selon le plus grand dénominateur commun. Puisque l'étude des représentations de l'école à été effectuée pour tous les pays, la comparaison portera sur les dix pays. Par contre, lorsqu'on aborde les représentations intergroupes, par définition les pays qui n'ont pas choisi de groupes sont éliminés de l'analyse, pour les autres on ne comparera que les résultats obtenus pour l'auto-évaluation et la perception différentielle, l'hétéro évaluation n'ayant pu être analysée que dans trois pays.

4.1 Les représentations de l'école

Chaque acteur du système scolaire dispose de représentations de l'école et du métier d'enseignant qui lui permettent d'orienter son action et de lui donner un sens. Chaque représentation se compose d'opinions, de connaissances, d'attitudes, d'habitudes, d'attentes, etc. Comme les autres acteurs, les futurs enseignants ont, chacun, leur propre représentation de l'école et du métier et en partagent tout ou partie avec leurs pairs.

Dans le questionnaire, nous avons abordé ces représentations à travers les objectifs souhaités pour l'école (question N°1), le rôle de l'enseignant (question N°6), les motivations du choix du métier (question N°7m) et les solutions envisagées pour résoudre les difficultés scolaires (question N°5).

4.1.1 Les buts prioritaires de l'école

La question N°1 proposait aux étudiants 27 objectifs qu'ils devaient juger essentiels, importants, secondaires ou exclure de la mission de l'école. Les items choisis en majorité forment une base consensuelle commune aux répondants. L'importance qu'une majorité d'étudiants a accordé à certains buts de l'école permet de connaître la conception de l'école qu'ils partagent, mais si ces réponses expriment l'avis d'une majorité des étudiants, les objectifs majoritaires n'ont pas exactement la même importance pour tous.

Pour connaître plus précisément l'organisation de la représentation de la mission de l'école, nous avons défini quatre dimensions ou, si l'on préfère, quatre missions spécifiques de l'école, qui s'expriment chacune à travers un ensemble d'objectifs. Il est donc possible de montrer les représentations de l'école de chaque étudiant comme plus ou moins orientée vers chacune de ces missions spécifiques.

La dimension *instrumentale* de la mission de l'école, au sens large du terme [5], exprime l'idée que le but de l'école est de donner des moyens aux enfants, de leur permettre d'acquérir des connaissance ou de développer certaines aptitudes. Autrement dit, la dimension instrumentale résume l'idée de donner des outils aux enfants. Cette dimension regroupe les items N°1, 10, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 25.

1 à avoir confiance en eux-mêmes
10 à développer la maîtrise de soi
13 à s'exprimer aisément
14 à s'intéresser à comment fonctionnent les choses
16 à développer leur imagination
18 à apprécier l'art
20 à lire, écrire et compter
22 à pratiquer les règles d'hygiène
25 à développer les aptitudes sportives

Un objectif considéré comme ne concernant pas l'école obtient un score de 0, s'il est considéré comme secondaire il obtient 1, puis 2 s'il est perçu comme important et 3 s'il est vu comme essentiel.

L'importance de la dimension instrumentale dans la mission de l'école est mesurée par une échelle qui somme le score accordé à chaque item. La validité du regroupement des items est estimée par un coefficient alpha de Cronbach dont la valeur atteint 1.0 pour une échelle absolument cohérente.

La dimension *morale*, exprime la vision d'une école devant faire acquérir aux enfants des valeurs comme le sens moral, le sens des responsabilités, le respect de soi. Cette dimension regroupe les items N° 2, 6, 12, 19, 23. L'importance de cette dimension est calculée de la même manière que pour l'échelle instrumentale.

2 à être conscients de leurs responsabilités
6 à développer leur sens moral
12 à être conséquents avec leurs choix
19 à avoir le sens de l'honneur
23 à se respecter eux-mêmes

La dimension *communautaire*, traduit une représentation de l'école qui doit développer les aptitudes nécessaires à vivre en harmonie avec autrui, apprendre à avoir une vie sociale active et à rendre les élèves conscients des problèmes du pays. Cette dimension regroupe les items N° 3, 4, 7, 9, 15, 24, 26. L'adhésion à cette dimension est calculée de la même manière que pour l'échelle instrumentale.

3 à avoir un esprit critique
4 à comprendre les autres
7 à connaître leur culture
9 à s'intégrer dans leur communauté
15 à être des citoyens actifs
24 à être conscients problèmes du pays
26 à s'entraider et à coopérer

La dimension de la *conformité aux rôles*, exprime la vision d'une école chargée d'apprendre aux élèves à se conduire selon des rôles plus traditionnellement assignés aux enfants: le respect des règles, des hiérarchies, la conformité aux rôles sexuels et l'acquisition des qualités scolaires dans le sens étroit du terme. Cette dimension regroupe les items N° 5, 8, 11, 17, 21, 27. L'adhésion à cette dimension est calculée de la même manière que pour les échelles précédentes.

[5] Pas au sens sociologique classique défini par R.K. Merton.

5 à être appliqués et studieux
8 à être ordonnés et ponctuels
11 à s'intéresser aux branches enseignées à l'école
27 à ce qu'un garçon agisse comme un garçon et une fille comme une fille
17 à obéir
21 à respecter l'autorité

Le tableau N° 2, présenté en annexe, présente les scores obtenus par chaque pays pour les quatre missions de l'école, le rang que chaque dimension a obtenu et un commentaire portant sur l'organisation de cette représentation basée sur les coefficients de corrélation entre les quatre dimensions.

L'analyse de ce tableau nous montre que plusieurs configurations de représentations sont possibles. Un premier modèle peut être défini ainsi: primauté à la dimension instrumentale de l'école avec accentuation soit des buts communautaires et moraux, soit des buts de conformité aux rôles. On peut classer dans cette configuration la Bolivie, l'Ile Maurice, la Pologne et la Tchéquie.

La deuxième configuration associe fortement les buts instrumentaux communautaires et moraux au détriment de la mission de conformité aux rôles. C'est le cas de l'Espagne et du Sénégal. Le Mexique présente une configuration très semblable mais avec une valorisation un peu plus faible des buts moraux.

Les trois pays restant offrent chacun une configuration particulière. Les étudiants en Jordanie valorisent en priorité les buts moraux et associent à ces derniers soit les missions instrumentale et communautaire, soit la dimension de conformité aux rôles.

Au Liban, les étudiants donnent la priorité aux missions instrumentale et morale de l'école. Certains associent à celles-ci la mission communautaire, d'autres celle de conformité aux rôles.

Enfin au Pakistan, la mission prioritaire est celle de l'inculcation aux élèves des rôles traditionnels, mais une minorité valorise les quatre missions à la fois.

Si l'on compare les scores obtenus par chaque dimension aux scores théoriques d'importance moyenne on observera que pour six pays sur dix la dimension instrumentale occupe le premier rang en obtenant le score le plus haut en comparaison de la moyenne théorique. Cette dimension instrumentale, qui exprime l'idée que l'école doit donner des moyens aux enfants, leur permettre d'acquérir des connaissances et de développer certaines aptitudes, est classée au premier rang par la Bolivie, l'Ile Maurice, la Jordanie, le Mexique, la Pologne et la Tchéquie. Elle est classée au deuxième rang en Espagne et au Liban et au troisième rang au Sénégal et au Pakistan.

La dimension morale, traduit l'importance accordée par les étudiants au développement du sens moral des élèves, à la transmission de valeurs telles que le respect de soi, le sens de l'honneur et celui des responsabilités. Seuls les étudiants libanais lui accordent le premier rang. La Jordanie, le Pakistan, la

Pologne, le Sénégal et la Tchéquie lui attribuent le deuxième rang, la Bolivie, l'Espagne, l'Ile Maurice et le Mexique le troisième rang.

La dimension communautaire est choisie par les étudiants qui estiment que l'école doit développer les aptitudes nécessaires à vivre en harmonie avec autrui, à avoir une vie sociale active ou à être conscients des problèmes du pays. Elle est classée au premier rang en Espagne et au Sénégal, au deuxième rang en Bolivie et au Mexique, au troisième rang en Pologne et en Tchéquie et au quatrième rang en Jordanie, au Liban, à l'Ile Maurice et au Pakistan.

Enfin, la dimension de la conformité aux rôles, exprime l'idée que l'école doit apprendre aux élèves à se conduire selon les rôles et les qualités qui leur sont traditionnellement assignés: obéir, respecter l'autorité, être studieux, ordonnés, etc. Elle obtient le premier rang au Pakistan, le deuxième à l'Ile Maurice, le troisième en Jordanie et au Liban, et le quatrième en Bolivie, en Espagne, au Mexique, en Pologne, au Sénégal et en Tchéquie.

Il ressort essentiellement de ce qui précède qu'il n'y a pas de modèle unique des missions de l'école. Même si on peut faire des rapprochements entre certains pays, il n'en demeure pas moins que nous recensons cinq configurations différentes de la mission de l'école dans dix pays.

4.1.2 Le rôle de l'enseignant

La représentation d'un rôle se compose des attitudes, des opinions, des habitudes, des attentes d'autrui, etc. qui lui sont rattachées. Cette représentation va orienter partiellement les conduites de la personne qui doit endosser le rôle.

La question N°6 aborde la représentation du rôle de l'enseignant en proposant aux étudiants de choisir les trois propositions qui sont les plus proches de leur conception de ce rôle parmi les neuf suivantes:

1 transmettre des connaissances
2 établir des bons contacts avec les familles des élèves
3 aider les élèves à s'intégrer dans la société
4 aider les élèves à développer leurs capacités
5 apprendre aux élèves des règles de conduite
6 aider les élèves à apprendre par eux-mêmes
7 aider les élèves à développer leur mémoire
8 aider les élèves à connaître leur propre culture
9 enseigner les mathématiques, la langue officielle, et l'histoire nationale

Les propositions le plus souvent choisies sont les plus saillantes dans la représentation qu'ont les futurs enseignants du rôle du maître. Il est de plus possible, comme précédemment, de regrouper toutes les propositions selon trois dimensions mieux à mêmes de structurer cette représentation.

La dimension *instrumentale* du rôle de l'enseignant regroupe les propositions 4 et 6. Elle est fondée sur l'idée que le rôle de l'enseignant est d'aider les enfants à

acquérir des connaissance ou à développer certaines de leurs aptitudes. L'adhésion à cette dimension est mesurée, pour chaque étudiant, par un score allant de 0 à 2, qui signifie que l'étudiant a choisi aucune, une ou deux propositions exprimant cette dimension.

La dimension *traditionnelle* du rôle de l'enseignant regroupe les propositions 1, 5, 7 et 9. Elle exprime la vision d'un maître dont le rôle est de transmettre des connaissances de base, des règles de conduite et de promouvoir un apprentissage basé sur la mémorisation. L'adhésion à cette dimension est mesurée, pour chaque étudiant, par un score allant de 0 à 3, qui signifie que l'étudiant a choisi aucune, une, deux ou trois des quatre propositions l'exprimant.

La dimension *communautaire* du rôle de l'enseignant regroupe les propositions N° 2, 3 et 8. Elle présente le maître comme chargé d'une mission sociale et culturelle débordant le cadre du travail strictement scolaire. L'adhésion à cette dimension est mesurée, pour chaque étudiant, par un score allant de 0 à 3, qui signifie que l'étudiant a choisi aucune, une, deux ou trois des propositions exprimant cette dimension.

Le tableau N° 3, présenté en annexe, présente le rang obtenu pour les trois dimensions construites pour analyser le rôle du maître et entre parenthèses le nombre de réponses obtenues par item.

La configuration la plus répandue valorise d'abord le rôle instrumental du maître, ensuite son rôle communautaire et enfin son rôle traditionnel. Nous classons dans cette configuration l'Espagne, le Liban, le Mexique, le Sénégal et la Tchéquie, bien que des nuances apparaissent quant aux scores obtenus pour les différentes dimensions.

En Bolivie, les étudiants accordent pratiquement la même valeur au rôles instrumental et communautaire et choisissent moins le rôle traditionnel du maître.

Les étudiants de l'Ile Maurice, comme les étudiants polonais, valorisent d'abord le rôle instrumental, ensuite le rôle traditionnel et enfin le rôle communautaire.

Les étudiants jordaniens accordent la même valeur aux rôles communautaire et traditionnel de l'enseignant et choisissent un peu moins souvent le rôle instrumental.

Enfin au Pakistan, les étudiants valorisent d'abord le rôle traditionnel de l'enseignant et accordent pratiquement la même valeur aux rôles communautaire et instrumental du maître.

La question portant sur le rôle du maître comprenait deux dimensions, l'instrumentale et la communautaire, présentes aussi dans la question précédente portant sur les buts de l'école. Si l'on regarde les classements obtenus par ces dimensions on observera que dans certains pays ces classements coïncident pour les buts de l'école et le rôle du maître et dans d'autres ils diffèrent. Les étudiants boliviens, mauriciens, mexicains, polonais et tchèques, choisissent en premier lieu

la dimension instrumentale aussi bien dans les buts de l'école que dans le rôle du maître. Les étudiants pakistanais, qui classent la dimension instrumentale en troisième position dans les deux cas, restent aussi cohérents. Par contre les étudiants espagnols, classent la dimension communautaire en premier pour ce qui est des buts de l'école, et en deuxième pour ce qui est du rôle du maître. Les étudiants jordaniens attribuent le premier rang à la dimension instrumentale de l'école et classent cette dimension en dernière position lorsqu'ils parlent du rôle du maître. Les étudiants libanais mettent la dimension communautaire de l'école en quatrième position et en deuxième position pour le rôle du maître. Enfin, les étudiants sénégalais qui estiment que la dimension instrumentale est peu importante dans les buts de l'école, puisqu'ils la classent au troisième rang, la mettent au premier rang lorsqu'il s'agit de définir le rôle prioritaire du maître.

4.1.3 La motivation du choix du métier d'enseignant

L'explication d'un choix aussi important que celui des études est une construction a posteriori comprenant une part de rationalisation, de réminiscence, d'ajustement à la situation présente et de projection dans l'avenir. Les motivations de ce choix ont été abordées à travers une question qui, à la différence des deux précédentes, demande d'indiquer des raisons de fait et non des préférences ou des désirs. Elle mélange la vision que les étudiants ont du métier d'enseignant et les motifs personnels de ce choix de carrière. Il faut éviter de considérer les motifs indiqués comme ceux ayant exactement présidé au choix de cette formation.

1 parce que c'est un métier passionnant
2 pour contribuer au développement de mon pays
3 parce que j'ai échoué dans d'autres études
4 parce que j'aime le contact avec les enfants
5 parce que c'est une profession qui laisse une certaine liberté
6 parce que c'était la seule possibilité que j'avais de continuer des études
7 parce que cela me permet de gagner ma vie en me rendant utile
8 pour la sécurité de l'emploi
9 parce que j'étais bon élève
10 parce que j'aime expliquer et transmettre mes connaissances
11 parce que l'éducation permet de mieux réussir dans la vie

Parmi les onze motifs proposés à la question N°7m, les étudiants devaient choisir les trois les plus importants pour eux. Nous avons distingué cinq ensembles de motifs pour former des dimensions plus consistantes.

Les motivations liées au *métier* d'enseignant se centrent sur les spécificités de la profession d'enseignant: c'est un métier passionnant, l'amour du contact avec les enfants et le plaisir à transmettre des connaissances (items N° 1,4 et 10). Ces items expriment les aspects positifs liés à l'exercice de la profession. L'importance accordée à la dimension métier dans les motivations du choix de formation est mesurée, pour chaque étudiant, par un score allant de 0 à 3, qui signifie que l'étudiant n'a choisi aucune, une, deux ou trois des propositions exprimant cette dimension.

Ce métier peut aussi présenter une *utilité*, tant personnelle que sociale, comme seule possibilité de formation personnelle, alternative à un échec dans une autre formation ou moyen de gagner utilement sa vie (items N° 3,6,7). L'importance accordée à la dimension utilité dans les motivations du choix de formation est calculée de la même manière que pour la dimension métier.

La situation d'enseignant apporte des *avantages* secondaires, liés à son statut, tels que la sécurité de l'emploi, la permanence dans le milieu scolaire et une certaine liberté dans l'emploi du temps (items N° 5, 8 et 9). L'importance accordée à la dimension avantages dans les motivations du choix de formation est calculée de la même manière que pour les deux dimensions précédentes.

Deux autres items expriment des motivations différentes des précédentes. Le premier exprime l'importance accordée à l'éducation en tant que telle: l'éducation permet de mieux réussir dans la vie (item N°11). Il sera considéré comme la dimension de la *réussite*. Le deuxième traduit l'importance de l'éducation pour le développement d'un pays: contribuer au développement de mon pays (item N° 2). Il représente la dimension *développement* des motifs de choix. Pour ces deux dimensions, leur importance est mesurée par le choix (valeur 1) ou non (valeur 0) de l'item qui lui correspond.

Le tableau N° 4, présenté en annexe, présente le rang obtenu pour les cinq dimensions construites pour analyser les motivations du choix du métier d'enseignant et entre parenthèses, le nombre de réponses obtenues par item.

Les étudiants mexicains, boliviens, libanais et pakistanais choisissent d'abord la dimension développement, ensuite la dimension métier et en troisième position la dimension réussite. Cependant les Boliviens et les Mexicains mettent en quatrième position la dimension utilité alors que les Pakistanais et les Libanais la mettent en cinquième position. Ceci dit on peut considérer que ces pays présentent une configuration semblable valorisant fortement l'idée que l'instituteur peut contribuer au développement de son pays, que cette profession est choisie parce qu'elle a des caractéristiques qui lui sont propres et que l'éducation est un atout pour réussir dans la vie.

Les étudiants sénégalais sont assez proches de la configuration explicitée ci-dessus mais ils inversent les dimension réussite et métier. Ils classent en deuxième position la dimension réussite et en troisième position les caractéristiques intrinsèques au métier.

Les étudiants mauriciens, espagnols, polonais et tchèques disent choisir leur métier d'abord parce que ce métier à des caractéristiques qui lui sont propres et qu'ils valorisent. Mais leur classement diffère par la suite. Espagnols, Polonais et Tchèques choisissent en deuxième position la dimension réussite, alors que les Mauriciens choisissent la dimension développement. La troisième dimension choisie est le développement pour les Espagnols, la réussite pour les Mauriciens et les avantages propres au métier pour les Polonais et les Tchèques. Les quatre s'accordent pour classer l'utilité en quatrième position, et alors que les Polonais et les Tchèques classent la dimension développement en cinquième position,

Mauriciens et Espagnols classent les avantages propres au métier en dernière position.

Dans l'ensemble, malgré des classement parfois discordants, les étudiants disent fonder leur choix de formation plutôt sur les aspects affectifs du métier que sur ses aspects utilitaires ou avantageux. Ils accordent beaucoup d'importance au développement de leur pays, sauf dans les pays européens, et à l'éducation comme facteur de réussite personnelle ou sociale. Il faut noter que seuls les étudiants tchèques et polonais disent qu'ils ont choisi ce métier parce qu'il offre certains avantages.

4.1.4 Les solutions aux difficultés scolaires

Le dernier aspect des représentations de l'école et du métier d'enseignant est abordé à travers les solutions que les étudiants entrevoient pour résoudre les difficultés scolaires des enfants. Il leur était demandé, dans la question N°5, de se prononcer sur chacune des dix solutions visant à résoudre les difficultés scolaires préalablement évoquées dans le questionnaire.

1 regrouper les élèves dans des classes différentes selon leurs besoins ou leurs intérêts
2 organiser des écoles ou des classes séparées selon les langues maternelles des enfants
3 apprendre à chaque élève à maîtriser la langue d'enseignement pour qu'ensuite il puisse acquérir d'autres connaissances
4 mélanger les élèves de différentes cultures pour favoriser l'échange et l'apprentissage
5 instaurer des cours supplémentaires pour les élèves en difficulté
6 développer une formation spécifique pour les instituteurs qui auront des classes multiculturelles
7 diminuer le nombre d'élèves par classe pour pouvoir s'occuper de chaque enfant en particulier
8 adapter le matériel didactique aux différents groupes culturels
9 aider chaque groupe linguistique, culturel, religieux, ethnique, etc. à organiser son propre enseignement
10 aider chaque élève à progresser dans sa langue maternelle

Il est possible de regrouper les solutions pédagogiques proposées ci-dessus selon trois dimensions. Il y a tout d'abord les solutions qui nécessitent la répartition des élèves selon leurs besoins, leurs intérêts, leur langue maternelle ou leur groupe culturel, religieux ou ethnique afin de leur dispenser un enseignement spécifique. Cette dimension, nommée *séparation*, s'exprime dans les items N°1, 2, 9 et 10. Le score d'adhésion à ces solutions varie de 0 à 4, selon que l'étudiant ait choisi zéro, une, deux, trois ou toutes ces solutions.

La deuxième dimension regroupe les solutions qui comprennent des mesures de *compensation* afin de remédier aux difficultés scolaires. Ces mesures de compensation vont de l'instauration de cours supplémentaires à l'adaptation du matériel didactique en passant par une formation multiculturelle spécifique pour les instituteurs ou encore par la diminution du nombre d'élèves par classe. Cette dimension s'exprime dans les items N°5, 6, 7 et 8. Le score d'adhésion à ces solutions varie de 0 à 4, selon que l'étudiant ait choisi zéro, une, deux, trois ou toutes ces solutions.

Enfin, deux items composent la dimension de la *mixité* en proposant d'apprendre à chaque élève à maîtriser la langue d'enseignement avant d'acquérir d'autres notions ou de mélanger les élèves des différentes cultures pour favoriser l'échange et l'apprentissage (items N°3 et 4). Pour cette dimension, le score d'adhésion varie de 0 à 2, selon le nombre de choix.

Le tableau N° 5, présenté en annexe, présente le rang obtenu pour les trois dimensions construites pour analyser les solutions aux difficultés scolaires et entre parenthèses le score moyen obtenu par item.

Pour cette question il se dégage un consensus plus fort. L'Espagne, l'Ile Maurice, le Liban, le Sénégal, la Pologne et la Tchéquie présentent des classements très semblables. La dimension compensation vient en premier suivie de la dimension mixité, alors que la dimension séparation vient toujours en troisième position. Cette configuration manifeste la volonté de promouvoir une école unique pour tous mais qui se donne les moyens de résoudre les difficultés de certains élèves par une pédagogie compensatoire.

Le Mexique et le Pakistan choisissent, comme les pays précédents, en premier lieu la pédagogie compensatoire pour résoudre les difficultés scolaires des élèves, mais en deuxième lieu, contrairement à la configuration précédente, ils pensent que la séparation des élèves est la solution aux difficultés scolaires des élèves. Ici le choix n'est plus celui de l'école unique pour tous mais d'une école différenciée selon les groupes auxquels elle s'adresse.

A l'inverse, les étudiants boliviens présentent un classement en accordant la première place à la séparation, la deuxième à la compensation et la troisième à la mixité. Ceci est à l'opposé de la conception de "l'école unique pour tous".

Les étudiants jordaniens présentent une configuration très particulière en ce sens que tout en accordant la première place à la compensation, ils valorisent autant la séparation que la mixité.

Dans l'ensemble, la pédagogie compensatoire obtient le premier rang dans tous les pays à l'exception de la Bolivie qui la classe en deuxième position. La dimension séparation obtient peu de suffrages, sauf en Bolivie où elle obtient le premier rang, et au Mexique et au Pakistan où elle obtient le deuxième rang. La dimension mixité est particulièrement valorisée à l'Ile Maurice, où elle obtient le premier rang ex-aequo avec la compensation, autrement elle obtient partout le deuxième rang sauf au Mexique et au Pakistan.

4.1.5 Les liens entre les composantes des représentations

Une fois analysée la structuration des différentes représentations liées à l'école et au métier d'enseignant, nous avons vérifié s'il existait des liens entre les dimensions construites à partir des quatre questions analysées dans cette première partie et ce qu'ils signifient. Pour ce faire nous avons calculé des

coefficients de corrélation entre les dimensions et nous n'avons tenu compte que des corrélations statistiquement significatives au niveau de probabilité égal ou inférieur à 0.05. Les autres corrélations ont été considérées comme faibles ou non vérifiées statistiquement.

Le seul pays où les étudiants semblent avoir une représentation relativement structurée de l'école c'est l'Ile Maurice. Nous l'explicitons ci-dessous.

Si l'ensemble des étudiants mauriciens semble partager une représentation commune de l'école, qui s'exprime à travers les choix majoritaires de certains objectifs de l'école, de certaines caractéristiques du rôle de l'enseignant, de certaines motivations ou de certaines solutions aux difficultés scolaires, une analyse plus fine des réponses fait apparaître cinq configurations particulières de la représentation de l'école.

Une première configuration confie à l'école une multiplicité de missions et lui prête la capacité de compenser les manques des élèves. Cette idée sous-entend que l'école dispose de ressources quasiment illimitées pour accomplir ces tâches. Cette conception s'illustre par l'importance accordée à toutes les missions proposées pour l'école et par le choix d'une pédagogie compensatoire comme solution aux difficultés scolaires. L'école doit faire plus.

La deuxième configuration accorde une grande importance à la mission communautaire de l'école, donne aux enseignants un rôle social et culturel envers la communauté et les élèves et accorde moins d'importance au rôle traditionnel de l'enseignant. Cette configuration valorise le mélange d'élèves d'horizons différents dans la même classe comme solution aux difficultés scolaires. C'est l'école ouverte sur la société et valorisant la différence.

La troisième configuration associe les buts communautaires de l'école, la pédagogie compensatoire comme solution aux difficultés scolaires et l'idée que la profession d'instituteur contribue au développement du pays. C'est l'école compensatrice, lieu de socialisation et instrument du développement.

La quatrième configuration associe la dimension de conformité aux rôles dans la mission de l'école aux solutions basées sur la séparation des élèves, selon leurs besoins et leurs intérêts, comme solution aux difficultés scolaires. C'est l'école comme lieu de conformité et de sélection.

La cinquième configuration indique que les étudiants qui choisissent le métier d'instituteur pour son utilité personnelle et sociale s'opposent au rôle communautaire de l'enseignant et à la pédagogie compensatoire comme solution aux difficultés scolaires. C'est l'école dispensant l'essentiel.

Les étudiants des autres pays se divisent en deux groupes. Dans le premier groupe, nous pouvons observer des influences tendancielles entre la représentation de la mission de l'école, la représentation du rôle de l'enseignant, les choix pédagogiques et les motivations professionnelles. Cependant, vu la faiblesse des coefficients de corrélation, nous ne pouvons pas affirmer que la

représentation des buts de l'école détermine les autres représentations qui lui sont rattachées. Sont classés dans ce groupe la Bolivie, le Liban, le Mexique, la Pologne, la Tchéquie et le Sénégal.

Dans le deuxième groupe, on peut observer une cohérence interne pour chaque composante de la représentation mais il semble que ces représentations coexistent indépendamment les unes des autres. Les étudiants ne disposent pas d'une réelle vision de l'école. Ils font certes montre de représentations particulières lorsque nous leurs soumettons des questions à propos des buts de l'école, du métier d'enseignant, des solutions pédagogiques ou encore de leur choix professionnel. Certains étudiants ont sans doute établi une certaine cohérence dans leurs raisonnements mais elle est brouillée par l'ensemble des réponses. La représentation de l'école apparaît fluctuante et pas structurée. Sont classés dans ce groupe l'Espagne, la Jordanie et le Pakistan.

En résumé, lorsque l'on étudie simultanément quelles missions les étudiants confient à l'école, quel rôle d'enseignant ils voient, quelles solutions ils préconisent aux difficultés des élèves et quelles motivations leur ont fait choisir cette profession, force est de constater qu'aucun élément de la représentation ne détermine clairement les autres. Le questionnement effectué à travers cette enquête fait apparaître des prises de position des étudiants face aux thèmes proposés. Il ne met pas au jour une véritable représentation structurée du système scolaire et de ses acteurs. Les étudiants de l'Ile Maurice font exception à cette règle.

4.2 Différenciation intergroupe

Le deuxième objectif de cette recherche est de mettre au jour les représentations que les étudiants ont des trois groupes d'élèves choisis pour chaque pays en fonction du contexte local par les personnes chargées localement de l'administration du questionnaire. Ces représentations permettent aux futurs enseignants de définir et d'orienter leurs comportements face aux enfants qu'ils auront à côtoyer dans l'exercice de leur métier.

La représentation sociale permet notamment de classer chaque individu dans une catégorie (processus de catégorisation), puis de lui attribuer les caractéristiques propres à cette catégorie (processus d'attribution). Dans la vie quotidienne, la catégorisation et l'attribution permettent de renforcer la représentation existante, si elles rendent cohérentes les situations vécues. Au contraire l'inadéquation des représentations à la vie quotidienne pousse à la modification de la catégorisation et de l'attribution, qui vont enrichir ou transformer les représentations.

Une personne ayant une représentation stéréotypée des groupes aura tendance à agir de manière stéréotypée face aux individus parce qu'elle attribue à chaque individu d'un groupe les caractéristiques du groupe et non des qualités qui lui sont propres. Au contraire, une personne ayant une représentation complexe des groupes aura tendance à agir de manière différenciée face aux personnes d'un même groupe, parce qu'elle dispose, pour classer ces personnes, d'autres

catégories que l'appartenance au groupe et qu'elle peut ainsi leur attribuer des caractéristiques différentes de celles propres au groupe d'appartenance.

Nous avons abordé ces processus en mettant d'abord au jour les représentations des caractéristiques de groupes choisis. Pour ce faire, il était demandé aux étudiants d'évaluer la facilité à atteindre les buts de l'école proposés dans la question N°1. Chaque étudiant devait dire si certains buts étaient plus faciles à atteindre que d'autres pour les enfants appartenant à chacun des groupes choisis. Cette approche nous a permis de dresser des schémas des représentations que les étudiants ont des facilités d'apprentissage des groupes.

La catégorisation en groupes était fixée préalablement, en tenant compte du contexte local, et proposée en tant que telle aux étudiants. Cette catégorisation doit servir de base tant à la représentation sociale qu'à l'attribution effectuée par les étudiants; elle est donc simple et rigide.

4.2.1 Les représentations intergroupe des facilités d'apprentissage

Chaque étudiant devait, dans la question N°2, évaluer s'il était facile, difficile ou très difficile de transmettre les notions évoquées dans la question N°1 aux enfants des groupes A, B et C. Pour analyser les représentations intergroupes, nous avons calculé des scores de facilité globaux pour chaque groupe, et des scores de facilité pour chaque domaine d'apprentissage, en fonction des mêmes dimensions que nous avions construites pour la question N°1, à savoir: domaines instrumental, moral, communautaire et de conformité aux rôles.

Nous avons calculé trois scores de facilité globaux pour chaque groupe en donnant la note 1 à la réponse "très difficile", la note 2 à la réponse "difficile" et la note 3 à la réponse "facile" et en sommant ces notes pour chaque groupe. Pour chaque groupe nous avons donc deux scores de facilité qui lui sont accordés par les étudiants appartenant aux deux autres groupes et un score de facilité que les étudiants appartenant à ce groupe lui donnent. Afin d'avoir des scores comparables, aucun score n'est calculé pour les étudiants considérant qu'un ou plusieurs items ne concernent pas l'école. Nous avons procédé de même pour calculer les scores de facilité de chaque groupe pour chaque domaine d'apprentissage.

Ces scores de facilité n'indiquent pas de réelles capacités d'apprentissage des enfants de l'un ou l'autre groupe, mais uniquement la représentation qu'en ont les répondants. Il est donc indispensable, lorsque c'est possible, de procéder à des comparaisons intergroupes pour faire apparaître les représentations que les groupes ont les uns des autres.

Trois notions ont été utilisées pour effectuer des comparaisons entre les évaluations des groupes. L'*auto évaluation* compare le score de facilité que les membres de chaque groupe attribuent aux enfants de leur groupe à celui qu'ils attribuent aux enfants des deux autres groupes. Par exemple, lorsque nous parlons d'auto évaluation du groupe A, nous comparons le score de facilité que les

étudiants appartenant au groupe A attribuent aux enfants du groupe A, avec le score de facilité que les étudiants du groupe A attribuent aux enfants du groupe B et aux enfants du groupe C.

L'*hétéro évaluation*, compare les scores de facilité que les membres d'un groupe attribuent aux enfants de leur groupe avec les scores de facilité que les membres des deux autres groupes attribuent à ces mêmes enfants. Lorsque nous parlons de l'hétéro évaluation du groupe C, nous comparons les scores de facilité que les étudiants du groupe C attribuent aux enfants de leur groupe avec les scores de facilité que les étudiants du groupe A et du groupe B attribuent aux enfants du groupe C. Cette notion ne sera pas reprise dans ce document. En effet, ce concept n'a pu être utilisé que dans les trois pays où les trois groupes choisis étaient représentés parmi les étudiants interrogés. Il faut donc se référer aux monographies portant sur l'Ile Maurice, le Liban et le Sénégal, pour l'analyse de l'hétéro évaluation.

Enfin, la *perception différentielle* se mesure par comparaison des scores que les membres d'un groupe attribuent aux enfants des deux autres groupes. Si nous parlons de la perception différenciée des groupes A et C par le groupe B, nous comparons uniquement les scores de facilité que les étudiants du groupe B attribuent aux enfants des groupes A et C.

Nous avons choisi de ne présenter dans cette partie que les résultats portant sur l'auto évaluation et sur la perception différentielle. Le tableau N° 6, présenté en annexe, recense pour chacun des pays où la comparaison, ne serait-ce que partielle, des groupes a été effectuée, la présence (oui) ou l'absence (non) du biais d'appartenance et le nombre de fois qu'il apparaît (1 ou 2 fois) compte tenu du nombre de groupes par rapport auxquels ce biais peut se manifester. De fait, à l'exception du Liban où l'on n'a analysé que la relation d'un groupe avec un autre, dans tous les cas un groupe "s'exprime" par rapport à deux autres. Il peut donc manifester un biais d'appartenance à l'égard d'un seul groupe, dans ce cas on aura (1/2), ou à l'égard des deux groupes, ce qui apparaîtra dans le tableau 6 par (2/2).

Le biais d'appartenance est testé sur la facilité globale d'apprentissage ainsi que sur les quatre dimensions dont on a déjà parlé, instrumentale, morale, communautaire et de conformité aux rôles. Regardons comment ce biais se manifeste dans les sept pays étudiés.

En Bolivie on a analysé deux groupes ethniques et un groupe linguistique. Les trois groupes ont une représentation très semblable des facilités d'apprentissage des groupes auxquels ils sont comparés. Tous accordent plus de facilités globales d'apprentissage aux enfants de leur propre groupe qu'aux enfants des autres groupes. Pour ce qui est des domaines d'apprentissage particuliers, les Castillans accordent quatre fois sur quatre l'avantage aux enfants de leur groupe plutôt qu'aux enfants des deux autres groupes (Quechua et Moxeño). Les Aimaras, dans l'ensemble ont la même appréciation bien que dans le domaine communautaire ils accordent aux enfants d'un groupe (Quechua) autant de facilité d'apprentissage qu'à leurs enfants. De même les Quechuas accordent dans l'ensemble toujours

l'avantage à leurs enfants sauf dans le domaine de la conformité aux rôles où ils accordent aux enfants d'un groupe (Aimara) autant de facilités d'apprentissage qu'aux enfants de leur propre groupe. Dans l'ensemble on conclura que le biais d'appartenance catégorielle est fort dans les trois groupes étudiés en Bolivie.

L'analyse de la perception différentielle montre que les étudiants quechuas accordent globalement plus de facilités d'apprentissage aux enfants aimaras qu'aux enfants moxeños. Les étudiants castillans accordent globalement plus de facilités d'apprentissage aux enfants quechuas qu'aux enfants moxeños. Les étudiants aimaras accordent globalement plus de facilités d'apprentissage aux enfants quechuas qu'aux enfants moxeños. Dans les trois cas, les enfants moxeños sont perçus comme ayant moins de facilités globales d'apprentissage que les autres enfants.

En Espagne, les étudiants andalous se prononcent sur les facilités d'apprentissage des enfants andalous, gitans et arabes. Ils accordent plus de facilité globale d'apprentissage aux enfants andalous qu'aux enfants gitans et arabes. Ils font de même dans les quatre domaines d'apprentissage à l'exception du domaine moral où ils accordent autant de facilités d'apprentissage aux enfants arabes qu'aux enfants andalous. Dans ce cas aussi on conclura que le biais d'appartenance catégorielle est fort chez les étudiants andalous interrogés. La perception différenciée des étudiants andalous montre qu'ils accordent globalement les mêmes facilités d'apprentissage aux enfants gitans qu'aux enfants arabes. Cependant, lorsqu'on examine les scores des quatre domaines d'apprentissage séparément, les répondants attribuent systématiquement un score de facilité plus favorable aux enfants arabes qu'aux enfants gitans.

A l'Ile Maurice, le tableau se présente de manière assez différente. Les Indiens non-Musulmans distinguent systématiquement les enfants de leur groupe des enfants du groupe non-indien, en accordant aux premier plus de facilités d'apprentissage globales et dans les quatre domaines d'apprentissage. Mais ils ne se distancient du groupe Indien-Musulman que dans le domaine communautaire, où ils accordent plus de facilités à leurs enfants qu'aux enfants de l'autre groupe. Les Indiens-Musulmans dans l'ensemble ne différencient pas les enfants de leur groupe des enfants des deux autres groupes, mais ils font montre d'un bais d'appartenance à l'égard des enfants non-indiens uniquement en ce qui concerne l'apprentissage des notions de conformité aux rôles. Enfin les étudiants non-indiens ne font montre d'aucun biais d'appartenance. Ils accordent autant de facilités globales d'apprentissage aux enfants de leur groupe qu'aux enfants des deux autres groupes et font de même dans les quatre domaines d'apprentissage particulier. Dans ce cas on conclura que dans le groupe des non-indiens le biais d'appartenance est inexistant, qu'ils est très faible chez les Indiens-Musulmans et plus fort chez les Indiens-non-Musulmans.

En termes de perception différentielle, seuls les étudiants indiens-non-musulmans différencient d'une manière générale les facilités d'apprentissages des enfants indiens-musulmans et non-indiens en faveur des premiers. Les étudiants non-Indiens et les étudiants indiens-musulmans ne différencient pas les facilités d'apprentissage des enfants des deux autres groupes.

Au Liban, on a analysé les représentations de deux groupes religieux, les Chrétiens et les Musulmans. Les étudiants chrétiens manifestent un fort biais d'appartenance en accordant systématiquement plus de facilités d'apprentissage aux enfants de leur groupe qu'aux enfants du groupe musulman. Par contre les étudiants musulmans font montre d'un biais d'appartenance "négatif" en accordant plus de facilités d'apprentissage aux enfants chrétiens qu'aux enfants musulmans d'un point de vue global comme dans le domaine instrumental, et ne manifestent aucun biais d'appartenance dans les domaines moral, communautaire et de conformité aux rôles en accordant les mêmes facilités d'apprentissage aux enfants chrétiens que musulmans.

Au Sénégal deux cas de figure se présentent. Dans le premier cas on comparait les Wolofs, les Tukulërs et les Sereers et dans le deuxième cas les Wolofs, les Joolas et les Pëls. Analysons d'abord le premier cas de figure. Les Wolofs accordent globalement plus de facilité d'apprentissage à leurs enfants qu'aux enfants des deux autres groupes. Ils confirment ce biais d'appartenance dans le domaine instrumental et, seulement à l'égard des Tukulërs, dans le domaine communautaire. Par contre, ils font montre d'un biais "négatif" par rapport aux deux groupes dans les domaines moral et de la conformité aux rôles. Les Tukulërs accordent globalement plus de facilités d'apprentissage à leurs enfants qu'aux enfants des deux autres groupes. S'ils ne font montre d'aucun biais d'appartenance dans le domaine instrumental, ils accordent dans les domaines moral, communautaire et de la conformité aux rôles un avantage aux enfants de leur groupe par rapport aux enfants wolofs, mais pas à l'égard des enfants sereers. Les Sereers n'accordent pas les facilités globales d'apprentissage différemment à leurs enfants qu'aux enfants des deux autres groupes et ils font de même dans le domaine instrumental. Par contre ils considèrent que les enfants sereers apprennent plus facilement les notions communautaires que les enfants des deux autres groupes et les notions morale et de conformité aux rôles plus facilement que les enfants wolofs.

Enfin, lorsque l'on compare les facilités accordées globalement aux deux autres groupes, on note que seuls les étudiants wolofs les différencient. Tukulërs et Sereers ne différencient les deux autres groupes que dans des domaines particuliers.

Dans le deuxième cas de figure, les Wolofs accordent plus de facilités globales d'apprentissage à leurs enfants qu'aux enfants pëls et ils font de même dans les domaines d'apprentissage instrumental et communautaire. Par contre ils ne distinguent pas les facilités d'apprentissage des enfants wolofs de celles des enfants joolas, ni globalement ni dans les quatre domaines d'apprentissage. Les Joolas font montre d'un biais d'appartenance sur les facilités globales d'apprentissage aussi bien à l'égard des enfants pëls que des enfants wolofs. Par contre, dans les quatre domaines spécifiques d'apprentissage, ils ne distinguent jamais les facilités d'apprentissage de leurs enfants de celles des enfants pëls et accordent plus de facilités d'apprentissages des notions morales et communautaires à leurs enfants qu'aux enfants wolofs. Les Pëls, ne distinguent pas les facilités d'apprentissage de leurs enfants de celles des enfants joolas. Ils

considèrent par contre que leurs enfants ont plus de facilités d'apprentissage sur le plan moral et sur celui de la conformité aux rôles que les enfants wolofs.

Tant les étudiants joolas que wolofs différencient les enfants pëls de ceux de l'autre groupe en jugeant qu'ils ont globalement plus de difficultés d'apprentissage. Les étudiants pëls perçoivent de manière semblable les enfants des deux autres groupes.

En résumé, pour ce qui est du Sénégal, les représentations intergroupes montrent que le biais d'appartenance est plus fort chez les Wolofs, les Joolas et les Tukulërs que chez les Pëls et les Sereers. Mais les jugements sont néanmoins plus nuancés lorsqu'on analyse la manière dont les facilités d'apprentissage sont accordées aux autres et à soi-même dans les quatre domaines spécifiques.

En Pologne, les étudiants polonais comparent les enfants de leur groupe aux enfants allemands et aux enfants gitans. Le biais d'appartenance à l'égard des Gitans est très fort. Aussi bien en termes de facilité globale d'apprentissage qu'en termes de domaines d'apprentissage particuliers, les étudiants polonais donnent systématiquement l'avantage aux enfants polonais. A l'inverse, les étudiants polonais accordent toujours plus de facilités d'apprentissage aux enfants allemands qu'aux enfants polonais et ceci tant dans l'évaluation des facilités globales d'apprentissage que dans celle des quatre domaines d'apprentissage particuliers. L'analyse de la perception différenciée des étudiants polonais montre qu'ils accordent toujours plus de facilités d'apprentissage aux enfants allemands qu'aux enfants gitans, aussi bien en termes de facilité globale d'apprentissage que dans les quatre domaines d'apprentissage séparément.

En Tchéquie, les étudiants tchèques comparent les enfants de leur groupe aux enfants slovaques et gitans. Le biais d'appartenance est très fort par rapport aux enfants gitans, puisqu'aussi bien d'un point de vue global que dans les quatre domaines d'apprentissage les étudiants tchèques donnent l'avantage aux enfants de leur groupe. Par rapport aux enfants slovaques le biais est moins fort, puisqu'il ne se manifeste que dans les domaines instrumental et communautaire. Enfin, les étudiants tchèques accordent toujours plus de facilités d'apprentissage aux enfants slovaques qu'aux enfants gitans, aussi bien sur l'ensemble que dans les quatre domaines d'apprentissage séparément.

Ce qui précède nous montre que notre étude n'aboutit pas à une conclusion univoque sur l'existence du biais d'appartenance. Sur les 17 groupes étudiés, nous recensons 5 groupes qui font montre d'une forte attitude ethnocentrique, soit les trois groupes analysés en Bolivie, les Andalous en Espagne, et les Chrétiens au Liban. Si on se base sur ces groupes, nos résultats confirment les thèses de Sumner, Freud, Rabbie et Horwitz (cf. § 1) qui montrent que le préjugé envers le hors-groupe est toujours défavorable à ce dernier et qu'une catégorisation introduite même artificiellement provoque systématiquement un biais d'appartenance.

Cependant, nous recensons aussi 10 groupes qui ont des attitudes plus complexes. Sans énumérer toutes les variantes possibles, nous citerons par

exemple, les Indiens non-Musulmans à l'Ile Maurice qui manifestent un biais d'appartenance seulement par rapport aux Non-Indiens; les Polonais qui ont une évaluation systématiquement défavorable à l'égard des enfants gitans et au contraire s'évaluent eux-mêmes systématiquement moins favorablement par rapport aux Allemands; les Musulmans au Liban qui soit ne manifestent aucune attitude ethnocentrique, soit se sous-estiment par rapport au groupe chrétien. De même l'analyse des six groupes du Sénégal nous montre une assez grande diversification des évaluations que ces groupes font les uns des autres, manifestant de l'ethnocentrisme, l'absence de biais d'appartenance ou encore de l'ethnocentrisme négatif. Ces résultats nous feraient plutôt adopter les thèses montrant que le biais d'appartenance peut se manifester en fonction d'un groupe plus valorisé que le groupe d'appartenance (Merton), ou celles de Sherif et d'Avigdor qui constatent que les représentations intergroupes évoluent avec l'état des relations entre les groupes et qu'elles ne sont donc pas figées, ou encore celle de Yinger qui développe l'idée que les rapport interethniques dépendent du facteur d'appartenance au groupe.

Rappelons enfin que deux groupes, les Non-Indiens et les Indiens-Musulmans à l'Ile Maurice, ne manifestent pas du tout ou pratiquement pas, d'attitude ethnocentrique.

4.2.2 L'attribution des causes des difficultés scolaires

L'attribution intergroupe est approchée en demandant aux étudiants d'attribuer les causes des difficultés scolaires des enfants des trois groupes d'appartenance, à la famille, aux élèves eux-mêmes ou au système scolaire.

La question N°3 permettait aux étudiants d'attribuer les difficultés scolaires des élèves des différents groupes à trois des douze causes proposées. Ils pouvaient ainsi attribuer des causes différentes pour les élèves des groupes en utilisant la catégorisation proposée dans le questionnaire ou, au contraire, ne pas différencier les groupes en leur attribuant les causes de manière identique.

L'attribution des causes peut traduire la représentation que les étudiants ont des groupes. Un étudiant ne différenciant pas les facilités d'apprentissage des groupes ne devrait pas choisir des causes différentes pour les difficultés scolaires des élèves des trois groupes. Au contraire, un étudiant, distinguant fortement les facilités d'apprentissage des élèves selon les groupes, devrait aussi exprimer un avis tranché sur les causes des difficultés. Une représentation complexe des groupes en termes de facilités d'apprentissage devrait entraîner une attribution complexe des causes des difficultés scolaires.

1 niveau socio-économique des parents
2 langue maternelle des élèves différente de la langue d'enseignement
3 manque de moyens et de matériel
4 attentes des parents par rapport à l'école
5 élèves trop différents dans la même classe
6 niveau d'instruction des parents
7 intelligence des élèves
8 fonctionnement élitiste de l'école
9 nombre trop élevé d'élèves par classe
10 difficultés des élèves dans leur langue maternelle
11 formation et/ ou qualification des maîtres
12 différence entre la vie scolaire et la vie familiale

Afin de pouvoir montrer de quelle manière les attributions intergroupes se manifestent, nous avons défini trois grands types de causes qui regroupent celles rattachées à la famille de l'élève, celles liées à l'élève lui-même et celles propres au système scolaire.

Ainsi, les *causes familiales* évoquent le niveau socio-économique ou le niveau d'instruction des parents, leurs attentes par rapport à l'école et la différence entre vie familiale et vie scolaire (items N°1, 4, 6, 12). Les *causes propres à l'élève* comprennent la différence entre la langue maternelle de l'élève et la langue d'enseignement, les difficultés de l'élève dans sa langue maternelle, l'intelligence de l'élève et les différences avec les autres élèves de la classe (items N°2, 5, 7, 10). Enfin, les *causes propres au système scolaire* sont la formation et la qualification des maîtres, le manque de moyens et de matériel, le nombre trop élevé d'élèves par classe ou le fonctionnement élitiste de l'école (items N°3, 8, 9, 11).

Les scores par domaine sont calculés en comptant le nombre de causes de chaque domaine choisies pour chaque groupe. Ces scores varient donc de 0 à 3. Les résultats de l'attribution des causes des difficultés scolaires sont résumés dans le Tableau N° 7, présenté en annexe.

En Bolivie, aucun des trois groupes analysés ne différencie les cause propres au système scolaire, c'est-à-dire que l'on attribue autant de fois ces causes aux enfants de son propre groupe qu'aux enfants des deux autres groupes. Les cause propres à la famille des élèves sont attribués différemment à deux groupes par le Quechuas et à un groupe par les Castillans. Les Aimara ne font pas de différence entre les groupes quant aux causes propres à la famille. Pour les causes propres aux élèves, les Quechuas font la différence par rapport à un groupe, les Aimara par rapport aux deux groupes et les Castillans n'en font pas. Le biais d'appartenance se manifeste beaucoup moins fortement ici que lors de l'attribution des facilités d'apprentissage.

Espagnols, Polonais et Tchèques se conduisent de manière assez proche. Les Tchèques différencient les enfants des trois groupes selon les trois types de causes, les Espagnols différencient les enfants des trois groupes selon les causes propres à l'école et celles propres à la famille et, pour les causes propres aux élèves, seulement les enfants gitans par rapport aux enfants espagnols. Les

Polonais, distinguent les enfants des trois groupes selon les causes propres à l'école et celles propres aux élèves mais, pour les causes propres à la famille ils distinguent seulement les enfants gitans des enfants polonais.

Les étudiants de l'Ile Maurice ne distinguent pas les élèves des trois groupes pour ce qui est des causes propres à l'école. Pour les causes propres à la famille seulement, les étudiants indiens-musulmans font une différence en attribuant plus fréquemment ces causes aux enfants non-indiens. Pour les causes propres aux élèves, les étudiants indiens, musulmans ou non-musulmans, attribuent les causes individuelles moins souvent aux enfants non-indiens qu'aux autres. Les étudiants non-indiens ne font aucune différence entre les trois groupes. La différenciation des causes des difficultés scolaires suit le même schéma que celui observé lors des facilités d'apprentissage.

Au Liban, les étudiants musulmans ne font pas de différences entre les enfants musulmans et chrétiens pour les trois types de causes de difficultés scolaires. Les étudiants chrétiens, s'ils ne font pas de différences en ce qui concerne les causes propres aux élèves, attribuent plus fréquemment les causes propres à la famille aux enfants musulmans et les causes propres à l'école aux enfants chrétiens. Globalement, la configuration observée lors de la différenciation des facilités d'apprentissage, se reproduit dans l'attribution des causes des difficultés scolaires.

Enfin, au Sénégal, dans le premier cas de figure, il n'y a pas de différenciation des causes des difficultés scolaires à l'exception du groupe wolof qui attribue plus souvent les causes propres à l'école aux enfants wolofs qu'aux enfants des deux autres groupes. Dans le deuxième cas de figure, les Wolofs se conduisent de la même manière que précédemment. Les Joolas ne font pas de différences entre les groupes sauf pour les causes propres aux élèves qu'ils attribuent moins fréquemment à leurs enfants qu'aux enfants des autres groupes. Les étudiants pëls ne font pas de différences en ce qui concerne les causes propres à l'école et ne distinguent pas leurs enfants des enfants wolofs sur les causes propres à la famille ni sur les causes propres aux élèves. Par contre ils attribuent plus souvent ces deux derniers types de cause à leurs enfants qu'aux enfants joolas. Dans l'ensemble la différenciation des causes des difficultés scolaires est plus faible que celle faite pour les facilités d'apprentissage.

En bref, à l'exception de la Bolivie et du Sénégal, l'attribution des causes des difficultés scolaires présente le même schéma que celui observé lors de l'évaluation des facilités d'apprentissage.

4.2.3 La différenciation des facilités d'apprentissage et des causes des difficultés scolaires

L'analyse des questions N°2 et N°3 a montré les représentations que les étudiants ont des facilités d'apprentissage des groupes et comment ils attribuent aux enfants de ces mêmes groupes les causes des difficultés scolaires.

Cette description brosse un tableau d'ensemble des représentations et attributions intergroupes. Elle ne permet pas de savoir si les évaluations, qu'un étudiant fait des difficultés d'apprentissage de chacun des groupes, l'entraînent à différencier les causes des difficultés scolaires entre ces mêmes groupes. Pratiquement, un étudiant voyant plus de difficultés à atteindre des objectifs avec des élèves d'un groupe particulier, a-t-il tendance à attribuer ces difficultés plus particulièrement au système scolaire, à la famille des élèves ou aux élèves eux-mêmes?

Pour vérifier cette relation, nous avons calculé des scores individuels permettant de mesurer la différenciation faite entre les groupes dans l'évaluation globale des facilités d'apprentissage (Delta), dans l'évaluation de chacun des domaines (Æ Instrumental, Æ Moral, Æ Communautaire, Æ Conformité) et dans l'attribution des causes des difficultés scolaires (Æ Scolaire, Æ Famille, Æ Elèves).

Le score de différenciation totale de chaque répondant (Delta) est calculé en sommant les valeurs absolues des différences d'évaluation entre chacun des trois groupes. Ce score prend la valeur zéro si un individu attribue, par item, le même niveau de difficulté à chacun des groupes. Il mesure l'ensemble des différences de facilités d'apprentissage qu'un individu perçoit entre les trois groupes.

De la même manière, nous avons calculé des scores de différenciation pour chacun des domaines d'apprentissage instrumental, moral, communautaire et de la conformité aux rôles.

Enfin pour la question N°3, nous avons calculé trois scores indiquant l'intensité des différenciations totales dans l'attribution des causes des difficultés scolaires: causes propres à l'école, causes propres à la famille et causes propres à l'élève.

Comme précédemment, nous n'avons tenu compte que des corrélations statistiquement significatives au niveau de probabilité égal ou inférieur à 0.05. Les autres corrélations ont été considérées comme faibles ou non vérifiées statistiquement.

Voyons maintenant s'il existe des relations entre les différenciations dans les évaluations des facilités d'apprentissage et les différenciations dans l'attribution des causes des difficultés scolaires.

En Bolivie la différenciation globale (Delta) faite pour les facilités d'apprentissage n'influe pas sur la différenciation des causes scolaires, familiales ou individuelles pour les étudiants quechuas et pour les étudiants castillans. En d'autre termes, si un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage aux groupes, il ne différencie pas spécifiquement les causes scolaires, familiales ou individuelles entre les groupes qu'il juge. Par contre, chez les étudiants aimaras, plus un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage globales aux groupes, plus il différencie les causes propres à la famille.

Chez les étudiants quechuas, les différences faites entre groupes pour les domaines d'apprentissage instrumental, moral, communautaire et de la conformité aux rôles, entraînent une plus forte différenciation entre les groupes dans

l'attribution des causes propres à l'élève. En d'autres termes, les étudiants quechuas qui différencient les facilités d'apprentissage dans les quatre domaines sont aussi ceux qui jugent que les causes propres aux élèves eux-mêmes n'ont pas la même importance pour les trois groupes. Les étudiants aimaras qui différencient les facilités d'apprentissage dans le domaine de la conformité sont aussi ceux qui jugent que les causes propres à la famille n'ont pas la même importance pour les trois groupes. Par contre, chez les étudiants castillans, si un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage aux groupes, il ne différencie pas spécifiquement les causes scolaires, familiales ou individuelles entre les groupes qu'il juge.

Tableaux des corrélations: Bolivie

Ecoles normales de Cororo et de Sucre: Quechua

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.08	-.03	.07	.27	.13
Æ Famille	.16	.07	.29	-.11	-.10
Æ Elèves	.24	.78**	.65**	.65**	.67**

Ecole normale de Santa Cruz: Castillan

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.20	.19	.05	.11	.17
Æ Famille	.25	.16	.15	.28	.23
Æ Elèves	.24	.12	.27	.31	.19

Ecoles normales de La Paz et de Huata: Aimara

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.09	.05	.06	.0733	.16
Æ Famille	.34**	.34	.1433	-.17	.32*
Æ Elèves	.11	.04	-.0454	.03	.10

* = Signif. ².05 ** = Signif. ² .01

En Espagne, la différenciation globale (Delta) faite pour les facilités d'apprentissage influence la différenciation des causes familiales ou individuelles mais n'influe pas sur la différenciation des causes scolaires. En d'autre termes, si un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage aux groupes, il ne différencie pas spécifiquement les causes scolaires, mais il attribue différemment les causes familiales ou individuelles aux groupes qu'il juge.

De même, les différences faites entre groupes pour chacun des domaines d'apprentissage entraînent de plus fortes différenciations dans l'attribution des causes aux groupes jugés. Plus un étudiant différencie la facilité d'apprentissage dans les domaines instrumental, de la conformité aux rôles ou communautaire

entre groupes, plus il différencie les causes familiales, scolaires et individuelles entre ces mêmes groupes. Plus il différencie dans le domaine moral, plus il différencie l'attribution des causes familiales et individuelles. En d'autres termes, les étudiants qui différencient les facilités d'apprentissage dans les domaines instrumental, de la conformité aux rôles et communautaire sont aussi ceux qui jugent que les causes propres aux élèves eux-mêmes, à la famille ou au système scolaire, n'ont pas la même importance pour les trois groupes.

Tableau des corrélations: Espagne

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.11	.34*	.21	.29*	.67**
Æ Famille	.38**	.55**	.39**	.57**	.72**
Æ Elèves	.36**	.61**	.61**	.63**	.58**

A l'Ile Maurice la différenciation globale (Delta) faite pour les facilités d'apprentissage n'influe pas sur la différenciation des causes scolaires, familiales ou individuelles. En d'autre termes, si un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage aux groupes, il ne différencie pas spécifiquement les causes scolaires, familiales ou individuelles entre les groupes qu'il juge.

Cependant, les différences faites entre groupes pour les domaines d'apprentissage instrumental et communautaire, entraînent une plus forte différenciation entre les groupes dans l'attribution des causes propres à l'élève. Les étudiants qui différencient les facilités d'apprentissage dans les domaines instrumental et communautaire sont aussi ceux qui jugent que les causes propres aux élèves eux-mêmes n'ont pas la même importance pour les trois groupes.

Tableau des corrélations: Ile Maurice

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	-.02	-.01	-.05	.09	-.02
Æ Famille	-.00	.05	-.01	.06	.29
Æ Elèves	.21	.32*	.23	.35*	.08

Au Liban, la différenciation globale (Delta) faite pour les facilités d'apprentissage influe fortement sur la différenciation des causes scolaires, familiales ou individuelles. Si un étudiant différencie les facilités d'apprentissage des groupes, il attribue différemment les causes scolaires, familiales ou individuelles aux groupes qu'il juge.

Les différences faites entre groupes pour les domaines d'apprentissage instrumental, moral, communautaire et de la conformité aux rôles entraînent une plus forte différenciation entre les groupes dans l'attribution des trois genres de causes. Les étudiants qui différencient les facilités d'apprentissage dans les

quatre domaines d'apprentissage sont aussi ceux qui jugent que les causes des difficultés scolaires n'ont pas la même importance pour les deux groupes. Seule exception à cette constatation: les étudiants qui différencient les facilités d'apprentissage dans le domaine moral jugent que les difficultés scolaires propres aux élèves ont la même importance dans les deux groupes.

Tableau des corrélations: Liban

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.22**	.33**	.34**	.34**	.46**
Æ Famille	.28**	.36**	.23**	.26*	.41**
Æ Elèves	.21**	.26**	.15	.36**	.28**

En Pologne, la différenciation globale (Delta) faite pour les facilités d'apprentissage n'influence pas la différenciation des causes individuelles ni celle des causes scolaires ou familiales. Autrement dit, si un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage aux groupes, il ne différencie pas spécifiquement les causes scolaires, individuelles ou familiales.

Les différences faites entre groupes dans les domaines d'apprentissage instrumental, communautaire et de conformité aux rôles n'entraînent pas une plus forte différenciation dans l'attribution des causes propres aux élèves, ni des causes familiales ni des causes propres à l'école.

Tableau des corrélations: Pologne

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.07	.09	.18	-.04	.11
Æ Famille	-.07	-.08	.07	.02	-.03
Æ Elèves	.04	.07	.10	.02	.14

* = Signif. ² .05 ** = Signif. ² .01

Au Sénégal, la différenciation globale (Delta) faite pour les facilités d'apprentissage influence la différenciation des causes familiales ou individuelles mais n'influe pas sur la différenciation des causes scolaires. Si un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage aux groupes, il ne différencie pas spécifiquement les causes scolaires, mais il différencie les causes familiales ou individuelles entre les groupes qu'il juge.

De même, les différences faites entre groupes pour chacun des domaines d'apprentissage entraînent de plus fortes différenciations dans l'attribution des causes aux groupes jugés. Plus un étudiant différencie la facilité d'apprentissage dans les domaines instrumental, moral ou communautaire entre groupes, plus il différencie les causes familiales, scolaires et individuelles entre ces mêmes

groupes. Plus il différencie dans le domaine de la conformité aux rôles, plus il différencie l'attribution des causes scolaires. En d'autres termes, les étudiants qui différencient les facilités d'apprentissage dans les domaines instrumental, moral et communautaire sont aussi ceux qui jugent que les causes propres aux élèves eux-mêmes, à la famille ou au système scolaire, n'ont pas la même importance pour les trois groupes.

Tableau des corrélations: Sénégal, ensemble de la population

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.08	.21**	.22**	.15*	.25**
Æ Famille	.14**	.34**	.22**	.25**	.09
Æ Elèves	.15**	.18*	.26**	.14*	.11

Si on se penche sur les deux situations particulières, on peut noter que le schéma s'appliquant à toute la population se reproduit à deux exception près. Les étudiants qui comparent les Wolofs, les Tukulërs et les Sereers présentent une situation de différenciation complexe des facilités d'apprentissage et de l'attribution des causes scolaires. Ils ne différencient pas l'importance des causes propres à l'école quelle que soit leur différenciation des facilités d'apprentissage.

En revanche, comme aucun accord ne s'est fait sur les causes familiales et individuelles des difficultés scolaires, les étudiants différencient d'autant plus les causes familiales et individuelles entre les groupes qu'ils distinguent les facilités d'apprentissage des élèves, particulièrement dans les domaines instrumental et moral.

Tableau des corrélations du groupe comparant les Wolofs, les Tukulërs et les Sereers

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.04	.17	.15	.08	.10
Æ Famille	.17**	.40**	.18*	.22**	.04
Æ Elèves	.16**	.24**	.24**	.09	.14

Les étudiants qui comparent les Wolofs, les Joolas et les Pël présentent une situation de différenciation complexe des facilités d'apprentissage et attribuent de manière différente les causes propres à l'école et aux élèves, selon les groupes. Ils accentuent leur différenciation des causes en fonction de leur différenciation des facilités d'apprentissage. Cette accentuation est d'autant plus nette que les étudiants différencient les élèves des trois groupes dans les domaines instrumental, moral et communautaire.

Tableau des corrélations du groupe comparant les Wolofs, les Joolas et les Pëls

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.13	.30*	.39**	.26*	.54**
Æ Famille	.11	.28*	.32**	.30**	.17
Æ Elèves	.14	.11	.31**	.23*	.04

Autrement dit, lorsque les étudiants partagent une représentation complexe et nuancée des facilités d'apprentissage des élèves des trois groupes et qu'ils centrent leurs explications des difficultés des élèves seulement sur le système scolaire, leur attribution différentielle des causes n'est pas renforcée par leur différenciation des facilités d'apprentissage. A l'inverse, lorsque la représentation des facilités d'apprentissage est moins complexe, peu partagée et que plusieurs causes sont utilisées pour expliquer les difficultés scolaires des élèves des trois groupes, la différenciation des facilités d'apprentissage renforce l'attribution différentielle des causes.

Cela montre que des représentations intergroupes complexes n'accentuent pas obligatoirement l'attribution différentielle des causes des difficultés scolaires.

En Tchéquie, la différenciation globale (Delta) faite pour les facilités d'apprentissage influence la différenciation des causes individuelles mais n'influe pas sur la différenciation des causes scolaires ou familiales. Si un étudiant attribue différemment les facilités d'apprentissage aux groupes, il ne différencie pas spécifiquement les causes scolaires ou familiales, mais il attribue différemment les causes individuelles aux groupes qu'il juge.

Cependant, les différences faites entre groupes dans les domaines d'apprentissage instrumental, communautaire et de conformité aux rôles entraînent une plus forte différenciation dans l'attribution des causes propres aux élèves. Plus un étudiant différencie la facilité d'apprentissage dans les domaines instrumental, de la conformité aux rôles ou communautaire entre groupes, plus il différencie les causes scolaires entre ces mêmes groupes. En outre, plus il différencie dans le domaine instrumental, plus il différencie l'attribution des causes scolaires.

Tableau des corrélations: Tchéquie

Causes/Apprent.	Delta	Æ Instrumental	Æ Moral	Æ Communautaire	Æ Conformité
Æ Scolaire	.11	.15*	.06	.08	.07
Æ Famille	.01	.03	.02	.03	.05
Æ Elèves	.17*	.14*	.06	.21**	.19**

Nous pouvons classer les résultats qui précèdent dans trois types.

Le premier type comprend l'Espagne et le Liban. Dans ces deux pays nous sommes face à une situation simple, où une forte différenciation des facilités d'apprentissage entraîne systématiquement une différenciation dans l'attribution des causes des difficultés scolaires.

Le deuxième type est l'inverse du premier. En Pologne, la différenciation des facilités d'apprentissage, et nous avons vu que cette différenciation était forte, n'entraîne aucune différenciation des causes des difficultés scolaires.

Le troisième type, qui comprend la Bolivie, l'Ile Maurice, le Sénégal et la Tchéquie, présente des situations plus ambiguës. Ici on peut dire que dans la plupart des groupes observés, la différenciation des facilités d'apprentissage n'entraîne pas systématiquement la différenciation des causes des difficultés scolaires mais qu'il y a quelques exceptions à cette règle où des groupes se comportent comme les étudiants du premier cas de figure énoncé.

Rappelons que nous cherchions à répondre à la question suivante: lorsqu'un étudiant voit plus de difficultés à atteindre des objectifs avec des élèves de l'un des groupes, a-t-il tendance à attribuer ces difficultés plus particulièrement au système scolaire, à la famille des élèves ou aux élèves eux-mêmes? L'hypothèse implicitement posée est que plus la différenciation des facilités d'apprentissage est forte plus la différenciation des causes des difficultés scolaires est forte. Cette hypothèse est vérifiée en Espagne et au Liban, fortement infirmée en Pologne et partiellement vérifiée dans les autres pays.

3.3.4 L'appartenance au groupe

Pour vérifier l'existence du sentiment d'appartenance au groupe, il était demandé aux étudiants d'indiquer s'ils appartenaient à l'un des trois groupes choisis et de se situer par rapport aux autres groupes. Pour tester si cette appartenance se traduisait par une proximité avec leur groupe et s'ils se rapprochaient de l'un des autres groupes nous avons utilisé la question N°4.

Cette question abordait, de manière graphique, la proximité avec les groupes d'appartenance. Chaque répondant devait situer, à l'intérieur d'un plan, quatre symboles correspondant aux trois groupes et à lui-même. Une analyse multidimensionnelle des réponses des étudiants, selon un modèle de différences individuelles[6], aboutit à des représentations graphiques des distances intergroupes.

Nous n'allons pas reprendre ici tous les graphiques construits pour chacun des groupes analysés dans les dix pays, mais seulement rappeler que le sentiment d'appartenance est vérifié partout. Dans tous les cas, les étudiants appartenant à

---

[6] Individual differences euclidean distance model, proposé par Caroll, J.D. et Chang, J.J.1970, Psychometrika 35, pp.238-319.

un groupe se sont placés plus près de leur groupe d'appartenance que des autres groupes. L'existence d'un clair sentiment d'appartenance a été confirmée partout.

3.3.5 Les effets de la représentation de l'école sur la différenciation

L'analyse des réponses au questionnaire a permis de découvrir comment l'ensemble des étudiants interrogés se représentent l'école: quelles missions ils lui confient, quel rôle d'enseignant ils voient, quelles solutions ils préconisent aux difficultés des élèves et quelles motivations leur ont fait choisir cette profession. L'analyse des réponses nous a ensuite révélé comment chaque groupe d'appartenance se représentait les enfants des autres groupes à travers leurs facilités d'apprentissage et les causes de leurs difficultés à l'école. Nous avons aussi vu ce qui accroissait ou diminuait la différenciation des groupes d'enfants ainsi que les positionnements respectifs des étudiants face aux trois groupes d'appartenance.

Nous avons en dernier lieu testé s'il existait un lien entre les représentations de l'école et les différences que chaque étudiant opère entre les groupes. Pour ce faire nous avons examiné les coefficients de corrélation entre les dimensions des quatre questions portant sur les représentations de l'école (questions N° 1, 5,6 et 7m) et les scores de différenciation calculés pour les facilités d'apprentissage et l'attribution des causes de l'échec scolaire (questions N° 2 et 3).

Pour les pays où l'on a pu travailler sur la différenciation, dans l'ensemble, le lien entre les représentations de l'école et la différenciation effectuée pour les facilités d'apprentissage et les causes des difficultés scolaires est faible, voire inexistant. C'est le cas de la Bolivie, du Liban, de la Pologne, du Sénégal et de la Tchéquie. Par contre, dans le cas de l'Espagne et de l'Ile Maurice ces liens sont suffisamment forts pour que nous les rappelions ici.

En Espagne, la représentation de l'école influence en partie l'intensité de la différenciation.

Tout d'abord, l'intensité de la différenciation est modulée par l'importance accordée aux différents buts de l'école. Les étudiants donnant une mission morale à l'école différencient moins les facilités globales d'apprentissage des trois groupes et différencient moins fortement l'attribution des causes propres à l'école. Les étudiants donnant une mission instrumentale à l'école différencient moins fortement l'attribution des causes familiales et des causes propres à l'école selon les groupes. Enfin, les étudiants qui donnent une mission communautaire à l'école différencient moins les facilités globales d'apprentissage des trois groupes.

L'intensité de la différenciation est également influencée par les choix de solutions aux difficultés scolaires. Les étudiants qui prônent la séparation des élèves selon leurs besoins ou leurs intérêts comme solution aux difficultés scolaires différencient nettement plus la facilité d'apprentissage des trois groupes dans les domaines instrumental et moral. Les étudiants qui choisissent les solutions basées

sur la pédagogie compensatoire différencient plus fortement l'attribution des causes propres à l'élève selon les trois groupes.

L'intensité de la différenciation est aussi influencée par les perceptions différentes du rôle de l'enseignant. Les étudiants qui valorisent le rôle communautaire de l'enseignant différencient plus fortement les facilités d'apprentissage des groupes dans le domaine instrumental. Ils différencient aussi plus fortement l'attribution des causes propres à l'élève selon les trois groupes.

Enfin, l'intensité de la différenciation n'est pas influencée par les raisons évoquées pour choisir le métier d'enseignant. Le schéma sur la Espagne est présenté en annexe.

A l'Ile Maurice la représentation de l'école exerce une influence sur les différences que chaque étudiant opère entre les groupes.

Les étudiants qui donnent à l'école une mission communautaire, choisissent les solutions de mixité ou motivent leur choix professionnel par la participation au développement du pays. Ils différencient moins que les autres les facilités d'apprentissages des élèves des trois groupes, notamment dans le domaine de la conformité aux rôles.

A l'inverse, les étudiants qui prônent la séparations des élèves pour résoudre les difficultés scolaires, ceux qui attribuent à l'enseignant un rôle instrumental et ceux qui motivent le choix de leur profession par son utilité, différencient nettement les facilités d'apprentissage des élèves, particulièrement dans le domaine instrumental.

De même, les étudiants qui choisissent la pédagogie compensatoire et ceux qui attribuent à l'enseignant un rôle instrumental, différencient fortement les facilités d'apprentissage des élèves des trois groupes dans les domaines moral et communautaire.

L'attribution des causes des difficultés scolaires permet aussi de distinguer deux influences de la représentation de l'école.

D'une part, les étudiants attribuant une mission communautaire à l'école estiment que le système scolaire n'induit pas les mêmes difficultés pour les enfants des trois groupes.

D'autre part, les étudiants qui choisissent des solutions de séparation et mettent en avant des motivations utilitaires dans le choix de leur profession attribuent de manière différente les causes propres aux élèves et à la famille selon les groupes. De plus, ces étudiants différencient fortement les facilités d'apprentissage dans les domaines instrumental et communautaire. Le schéma sur l'Ile Maurice est présenté en annexe.

En résumé, à l'exception de l'Espagne et de l'Ile Maurice, les scores de facilité d'apprentissage attribués aux trois groupes ne sont pas réellement influencés par

l'importance accordée aux différents buts de l'école. Les différents choix de solutions aux difficultés scolaires, les perceptions différentes du rôle de l'enseignant et les motivations différentes du choix de ce métier n'exercent pas non plus d'influence déterminante sur les représentations des facilités d'apprentissage des enfants des différents groupes.

L'attribution des causes des difficultés scolaires et leur différenciation ne sont que faiblement influencées par l'importance accordée aux différents buts de l'école. Ni les différents choix de solutions aux difficultés scolaires, ni les perceptions différentes du rôle de l'enseignant, ni, enfin, les motivations différentes du choix de ce métier n'orientent nettement l'attribution différentielle des causes des difficultés scolaires.

La faiblesse des liens entre représentation de l'école et différenciation des groupes montre que les représentations intergroupes, qui servent de base à la différenciation, ne sont que peu sensibles au contexte scolaire et aux représentations qui s'y rattachent. L'école normale n'est pas à l'origine des représentations des groupes. Ces représentations se sont construites dans la vie quotidienne des différents acteurs, elles ne font que s'exprimer à travers les facilités et les difficultés scolaires évaluées par les étudiants.

5. Conclusion et perspectives

Avant de conclure sur les résultats de cette étude, il faut rappeler que les choix effectués par les pays concernés, notamment par rapports aux échantillonnages, limitent singulièrement la portée de cette recherche. Nous avons procédé à des comparaisons succinctes entre pays, tout en sachant que nous étions en présence tantôt d'échantillons représentatifs, tantôt simplement de groupes d'étudiants choisis selon des critères variables. De même, le fait que les expériences des futurs instituteurs soient extrêmement variables d'un pays à l'autre notamment en termes de pratique de l'enseignement, peut produire des biais non négligeables dont nous n'avons pas pu tenir compte.

De ce qui précède nous retiendrons donc que notre recherche présente des inconvénients qui nous empêchent de considérer les résultats comme globalement significatifs. Ceci dit, nous rappellerons aussi, que le but principal de cette étude était d'ordre méthodologique: tester un instrument qui permette de mettre au jour les représentations qu'ont de l'école et de différents groupes d'élèves les futurs enseignants. Les remarques qui précèdent sur la validité des résultats ne constituent pas un obstacle pour tirer des conclusions quant au questionnaire que nous voulions tester.

Le premier objectif du questionnaire était de dégager les représentations de l'école. Nous avons vu que, à l'exception des étudiants mauriciens qui ont une représentation relativement structuré de l'école, dans les autres pays les différentes composantes de la représentation ne sont pas vraiment associées entre elles et qu'aucun élément de la représentation ne détermine clairement les autres. Sur ce point nous considérons que l'instrument testé fonctionne assez bien. Il a en effet permis de mettre au jour les composantes de la représentation de l'école et de montrer qu'elles ne sont pas organisées. Il a permis de montrer que les représentations de l'école offrent des configurations variables selon les pays et qu'il n'y a pas de modèle unique. Cependant, les scores obtenus par certains items portant notamment sur les buts de l'école (question N° 1) nous laissent un peu perplexes. Rappelons que cette première questions proposait aux étudiants 27 items qu'ils devaient juger essentiels, importants, secondaire ou exclure de la mission de l'école. Prenons par exemple l'item "lire, écrire, compter". Nous nous attendions à ce que cet item obtienne partout un fort taux de réponses "essentiel". Or c'est loin d'être la cas. Les taux les plus forts sont de 84% à l'Ile Maurice, 81% en Pologne et 79% en Tchéquie, les plus faibles 36% en Espagne, 40% au Mexique, 48% au Pakistan. Nous pouvons en déduire qu'apprendre à lire, à écrire et à compter à des enfants qui vont à l'école primaire est un but perçu comme obsolète par un certain nombre de futurs instituteurs. Cependant, nous pouvons aussi nous demander si l'échelle en quatre positions que nous avons proposée dans la question N° 1 permet de discriminer assez finement les opinions des répondants, notamment entre ce qui est essentiel et ce qui est important.

Le deuxième objectif était de mettre en évidence, à travers l'évaluation des facilités d'apprentissage, les représentations des différents groupes d'élèves que les futurs instituteurs auront à côtoyer dans leur pratique d'enseignants. Nous avons montré que ces évaluations diffèrent selon les pays et les groupes choisis et que tous les groupes ne se conduisent pas de la même manière. Nous avons montré que le biais d'appartenance est présent chez certains, absent chez d'autres et enfin qu'il peut être négatif à l'égard du groupe d'appartenance. Nous pensons que sur ce point le questionnaire fonctionne bien. Il permet de mettre clairement en évidence les différences perçues entre les enfants de plusieurs groupes.

Le troisième objectif était de tester le lien entre les conceptions de l'école et la différenciation. Nous avons montré que ce lien peut être mis en évidence dans deux pays, en Espagne et à l'Ile Maurice, qu'il est ténu ou inexistant dans les autres cas. Nous en avons conclu que les représentations des différents groupes ne sont pas en rapport direct avec le contexte scolaire mais qu'elles dépendent de la vie quotidienne des individus beaucoup plus que des représentations de l'école. Pour prendre l'exemple du seul groupe représenté dans trois pays différents, les Gitans, l'évaluation de leurs facilités d'apprentissage ressemble beaucoup plus à l'expression d'un simple préjugé, par ailleurs fort répandu et fort ancien, qu'à une réelle évaluation des facilités d'apprentissage d'élèves que la majorité des répondants concernés n'a eu, ni comme camarade de classe, ni comme élève.

Nous avons déjà critiqué les autres questions de notre questionnaire dans le point 2.3, nous n'y reviendrons donc pas.

Pour conclure voici quelques suggestions pour la poursuite du travail. D'abord il faut alléger le questionnaire, qui est perçu comme trop long par les répondants. Pour continuer à travailler sur les représentations de l'école, dont nous avons évoqué la diversité, il serait souhaitable d'essayer de les analyser plus finement. Pour ce faire nous proposerions un questionnaire modulaire, comportant les mêmes dimensions pour tous les pays, mais dont les items sont adaptés à chaque pays. Ceci garantirait à la fois la comparabilité des données et l'adéquation du questionnaire au contexte, bien que cela implique une plus grande interaction avec les responsables des différents pays. Pour analyser les représentations des différents groupes d'élèves, nous proposons de continuer à travailler sur les évaluations des facilités d'apprentissage, qui au vu des nos résultats, est un bon indicateur de la différenciation. Par contre nous supprimerions le questionnement sur les causes des difficultés scolaires, qui manifestement ne présente que peu de liens avec la différenciation des facilités d'apprentissage et dont l'analyse ne fait que confirmer l'existence des bais relevés précédemment.

6. Bibliographie

Adorno T. W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D., Sanford R. N., The authoritarian personality, Harper, New York, 1950.

Allport G. W., The nature of prejudice, Addison-Wesley, Reading, Massachussetts, 1954.

Avigdor, R., Etude expérimentale de la genèse des stéréotypes, Cahiers intenationaux de sociologie, 1953, 14, 154-168.

Balibar E. et Wallerstein I., Race, Nation, Classe. Les identités ambiguës, La Découverte, Paris, 1988.

Berkowitz L., Aggression : a social psychological analysis, McGraw-Hill, New York , 1962.

Brass P. R., Ethnicity and nationalism, theory and comparison, Sage, Londres, 1991.

Bettelheim B., Janowitz M., Social change and prejudice, New York, The Free Press, 1966.

Camilleri C., Anthropologie culturelle et éducation, Unesco - Delachaux & Niestlé, Paris, 1985.

Camilleri C. & Cohen-Emerique M., Ed., Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, Paris, 1989.

Doise W., L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes, Bruxelles, De Boeck, 1976.

Duckitt J., Culture class personnality, and authoritarianism among white South Africans, The journal of social psychology, N° 121, Decembre 1983.

Faucheux C., Moscovici S., (Ed.) Psychologie sociale théorique et expérimentale, Paris, La Haye, Mouton, 1971.

Freud S.,Psychologie des foules et analyse du moi, in Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1984.

Fromm E., Le coeur de l'homme: sa propension au bien et au mal, Paris, Payot, 1991.

Furter P. (Ed.) Thème et variations sur l'ethnocentrisme, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation N° 3, Université de Genève, 1976.

Heaven P. C. L., Rajab D., Ray J.J., Patriotism, racism, and the disutility of the ethnocentrism concept, The journal of social psychology, N° 125, Avril 1985.

Heaven P. C. L., Individual versus intergroup explanations of prejudice among Afrikaners, The journal of social psychology, N° 121, Decembre 1983.

Heaven P. C. L., Rajab D., Correlates of self-esteem among a South African minority group, The journal of social psychology, N° 121, Decembre 1983.

Hechter M., Rational choice theorie and the study of race and ethnic relations, in Rex J. & Mason D., Ed., Theories of race and ethnic relations, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Jodelet D., Représentation sociale: phénomène, concept et théorie, in S. Moscovici Ed., Psychologie Sociale, PUF, Paris, 1984.

Jodelet D., Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. Actes de la table ronde internationale sur les représentations, Communication-information, N° spécial, octobre 1983.

Le Vine R.A. et Campbell D.T., Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes and group behaviour, John Wiley & Sons Inc., New York; 1972.

Merton R. K., Elements de théorie et de méthode socologique, Paris, Plon 1965.

Moscovici S., La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF, 1961.

Nieuwoudt J. M., Plug C., South African ethnic attitudes: 1973 to 1978, The journal of social psychology, N° 121, Decembre 1983.

Peabody D., Group judgement in the Philippines:evaluative and descriptive aspects, Journal of Personnality and Social Psycholoy, 1968, 10,290-300.

Preiswerk R. et Perrot D., Ethnocentrisme et histoire, Anthropos, Paris, 1975.

Rabbie J.M. et Horwitz M., The arousal of ingroup-out-group bias by chance win or loss, Journal of Personnality and Social Psycholoy, 1969, 13,269-277.

Ray J. J., Do authoritarians hold authoritarian attitudes?, Human relations, N° 29, 1976.

Solomos J., "Varieties of Marxist conceptions of "race", class and the state: a critical analysis", in Rex J. & Mason D., Ed., Theories of race and ethnic relations, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Sherif M., Des tensions intergroupess aux conflits internationaux, Paris, Editions E.S.F., 1971.

Smith M.G., "Pluralism, race and ethnicity in selected African countries", in Rex J. & Mason D., Ed., Theories of race and ethnic relations, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Taguieff P.-A., La force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles, Paris, La découverte, 1987.

Tajfel H. et Turnel J.C., An integrative theory of intergroup conflict, in W.G.Austin et S.Worchel Ed., The social psychology of intergroup relations, Monterey California, Brooks Cole, 1979.

Van Dijk T. A., Communicating racism, ethnic prejudice in thought and talk, Sage, Londres, 1987.

Weinreich P., "The operationalisation on identity theory in racial and ethnic relations", in Rex J. & Mason D., Ed., Theories of race and ethnic relations, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

Yinger M. J., "Intersecting strands in the theorisation of race and ethnic relations", in Rex J. & Mason D., Ed., Theories of race and ethnic relations, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.

ANNEXES

Tableau N° 1 Type d'échantillons et comparaisons effectuées

Pays	Taille échantillon	Type groupes	Comparaison intergroupes
Bolivie	244/7172 (3.4%) 6 écoles normales	3 combinaisons différentes Quecha Aimara Moxeño Castillan Quechua Moxeño Guaraní Quechua Moxeño	[illegible]
Espagne	77/3000 (2.5%) Trois classes choisies au hasard	Andalous Arabes Gitans Tous les répondants sont Andalous	Comparaison partielle
Ile Maurice	70 sur 323 étudiants 1ère année échantillon stratifié représentatif	3 groupes: Indiens -Musulmans Indiens non-Musulmans et non-Indiens	Comparaison entre groupes
Jordanie	330/5000 (6.6%)	Pas de groupes	Pas de comparaison
Liban	300/ 1803 (17%) échantillon représentatif	2 groupes: Chrétiens et Musulmans	Comparaison entre groupes
Mexique	288/2170 (13.3%) échantillon non représentatif	Pas de groupes	Pas de comparaison
Pakistan	400/400 ? Cohorte	2 combinaisons différentes Riches moyens pauvres Hommes Femmes	Pas de comparaison
Pologne	349/14'000 (2,5%) Plusieurs échantillons non représentatifs	7 combinaisons différentes Choisi la suivante: Polonais, Allemands, Gitans	Comparaison partielle d'un seul échantillon
Sénégal	466/567 (82%) Cohorte	2 fois 3 groupes Wolof Tukulër Sereer Wolof Joola Pël	Comparaison entre groupes
Tchéquie	399/1662 (60%) étudiants de 3ème et 4ème année 4 universités sur 9	Tchèques Slovaques Gitans 97% répondants Tchèques pas de répondants Gitans	Comparaison partielle

La comparaison partielle signifie que l'on a étudié la représentation d'un seul groupe à l'égard des autres. La comparaison entre groupes signifie que l'on a étudié les représentations des groupes en présence les uns par rapport aux autres.

Tableau N° 2. Les buts prioritaires de l'école

	Instrumental	Moral	Communautaire	Conformité	Corrélations entre les quatre dimensions
Moyenne Théorique	18	10	14	12	
Bolivie	19.30 1	10.48 3	14.68 2	12.27 4	Tous les étudiants considèrent que la mission instrumentale de l'école est primordiale mais ils modulent ce jugement. Les plus nombreux associent à la mission instrumentale de l'école tant des objectifs communautaires que moraux alors que les autres joignent à cette mission instrumentale l'inculcation aux élèves des rôles traditionnels.
Espagne	18.87 2	10.43 3	14.91 1	8.75 4	Tous les étudiants estiment que les missions instrumentale, communautaire et morale de l'école sont primordiales et qu'au contraire l'inculcation aux élèves des rôles traditionnels ne fait pas vraiment partie de la mission de l'école.
Ile Maurice	20.57 1	9.81 3	13.76 4	12.72 2	Tous les étudiants estiment que la mission instrumentale de l'école est primordiale mais ils modulent ce jugement de deux manières différentes. Les plus nombreux associent à la mission instrumentale de l'école l'inculcation aux élèves des rôles traditionnels. alors que les autres joignent à cette mission instrumentale des objectifs tant communautaires que moraux.
Jordanie	19.27 1	11.75 2	14.81 4	13.34 3	Tous les étudiants considèrent que la mission morale de l'école est primordiale mais ils modulent ce jugement de deux manières différentes. Certains associent à la mission morale de l'école, l'inculcation aux élèves des rôles traditionnels, alors que les autres joignent à cette mission morale des objectifs tant communautaires qu'instrumentaux.

	Instrumental	Moral	Communautaire	Conformité	Corrélations entre les quatre dimensions
Moyenne Théorique	18	10	14	12	
Liban	19.10 2	11.22 1	13.34 4	11.39 3	Tous les étudiants considèrent que les dimensions instrumentale et morale sont primordiales dans l'école mais les plus nombreux associent aux missions morale et instrumentale de l'école des objectifs communautaires alors que les autres joignent aux missions instrumentale et morale de l'école la transmission des rôles traditionnels.
Mexique	18.51 1	9.86 3	15.07 2	10.40 4	Tous les étudiants estiment que les dimensions instrumentale et communautaire de l'école sont primordiales et que la mission morale de l'école est plus importante que la dimension de conformité aux rôles.
Pakistan	18.89 3	11.27 2	13.29 4	14.76 1	La majorité des étudiants estime que la dimension de conformité aux rôles est primordiale, mais il y a un sous-groupe d'étudiants qui valorise tous les buts proposés et qui attribue à l'école les quatre missions à la fois.
Pologne	20.25 1	10.57 2	13.77 3	10.31 4	Tous les étudiants estiment que la dimension instrumentale de l'école est primordiale mais ils modulent ce jugement de manières différentes en associant à la mission instrumentale de l'école soit des objectifs communautaires et moraux, soit l'inculcation aux élèves des rôles traditionnels.
Sénégal	17.28 3	9.91 2	15.01 1	9.74 4	Les étudiants confèrent à l'école une mission large associant les buts instrumentaux, moraux et communautaires et favorisent ces derniers au détriment de la conformité aux rôles.
Tchéquie	18.94 1	10.46 2	13.19 3	10.09 4	Tous les étudiants considèrent que la mission instrumentale de l'école est primordiale mais ils modulent ce jugement en associant à la mission instrumentale de l'école soit des objectifs communautaires et moraux soitencore l'inculcation aux élèves des rôles traditionnels.

Tableau N° 3. Le rôle de l'enseignant

Rang et (réponses par item)

	Instrumental	Communautaire	Traditionnel	
Bolivie	1 (96)	2 (90)	3 (63)	Les étudiants attribuent des tâches principalement instrumentales et communautaires aux enseignants et ne sont que peu nombreux à valoriser la dimension traditionnelle de ce rôle.
Espagne	1 (61)	2 (22)	3 (10)	Les étudiants attribuent des tâches principalement instrumentales aux enseignants et ne sont que peu nombreux à valoriser les dimensions communautaires et traditionnelle de ce rôle.
Ile Maurice	1 (36)	3 (13)	2 (23)	Les étudiants attribuent d'abord des tâches instrumentales aux enseignants, ensuite traditionnelles et ne sont que peu nombreux à valoriser la dimension communautaires de ce rôle.
Jordanie	3 (97)	1 (110)	1 (110)	Les étudiants attribuent principalement des tâches communautaires et traditionnelles aux enseignants et un peu moins souvent des tâches instrumentales.
Liban	1 (141)	2 (99)	3 (79)	Les étudiants attribuent d'abord des tâches instrumentales aux enseignants, ensuite des tâches communautaires et un peu moins souvent des tâches traditionnelles.
Mexique	1 (169)	2 (116)	3 (32)	Les étudiants attribuent d'abord des tâches instrumentales aux enseignants, ensuite des tâches communautaires et ne valorisent que très peu la dimension traditionnelle.
Pakistan	3 (124)	2 (128)	1 (168)	Les étudiants attribuent d'abord des tâches traditionnelles aux enseignants, ensuite, pratiquement à égalité, des tâches communautaires et instrumentales.
Pologne	1 (226)	3 (69)	2 (83)	Les étudiants attribuent d'abord des tâches instrumentales aux enseignants, ensuite traditionnelles et un peu moins souvent des tâches communautaires.

	Instrumental	Communautaire	Traditionnel	
Sénégal	1 (249)	2 (150)	3 (101)	Les étudiants attribuent pour quelques-unes tâches instrumentales aux enseignants, ensuite des tâches communautaires et en dernier lieu des tâches traditionnelles.
Tchéquie	1 (231)	2 (120)	3 (83)	Les étudiants attribuent très nettement d'abord des tâches instrumentales aux enseignants, ensuite, mais bien moins souvent, des tâches communautaires et en dernier lieu traditionnelles.

Tableau N° 4. Les motivations du choix du métier d'enseignant

Rang et (réponses par item)

	Développ.	Métier	Réussite	Utilité	Avantages
Bolivie	1 (172)	2 (103)	3 (98)	4 (30)	5 (12)
Espagne	3 (11)	1 (47)	2 (23)	4 (9)	5 (4)
Ile Maurice	2 (30)	1 (31)	3 (23)	4 (11)	5 (7)
Jordanie	Question supprimée par les responsables locaux.				
Liban	1 (141)	2 (120)	3 (105)	5 (45)	4 (50)
Mexique	1 (132)	2 (107)	3 (104)	4 (81)	5 (15)
Pakistan	1 (194)	2 (169)	3 (145)	5 (51)	4 (88)
Pologne	5 (33)	1 (175)	2 (108)	4 (42)	3 (49)
Sénégal	1 (263)	3 (150)	2 (168)	4 (86)	5 (38)
Tchéquie	5 (43)	1 (210)	2 (112)	4 (48)	3 (62)

Tableau N° 5. Les solutions aux difficultés scolaires

Rang et (score par item)

	Séparation	Compensation	Mixité	
Bolivie	1 (.83)	2 (.75)	3 (.66)	Ecole différenciée et compensation.
Espagne	3 (.38)	1 (.80)	2 (.69)	Ecole unique pour tous.
Ile Maurice	3 (.32)	1 (.72)	1 (.72)	Ecole unique pour tous.
Jordanie	3 (.54)	1 (.73)	2 (.56)	Compensation d'abord. Autant de séparation que de mixité
Liban	3 (.55)	1 (.74)	2 (.67)	Ecole unique pour tous.
Mexique	2 (.73)	1 (.75)	3 (.59)	Ecole différenciée et compensation.
Pakistan	2 (.65)	1 (.74)	3 (.57)	Ecole différenciée et compensation.
Pologne	3 (.55)	1 (.82)	2 (.70)	Ecole unique pour tous.
Sénégal	3 (.36)	1 (.74)	2 (.70)	Ecole unique pour tous.
Tchéquie	3 (.55)	1 (.82)	2 (.62)	Ecole unique pour tous.

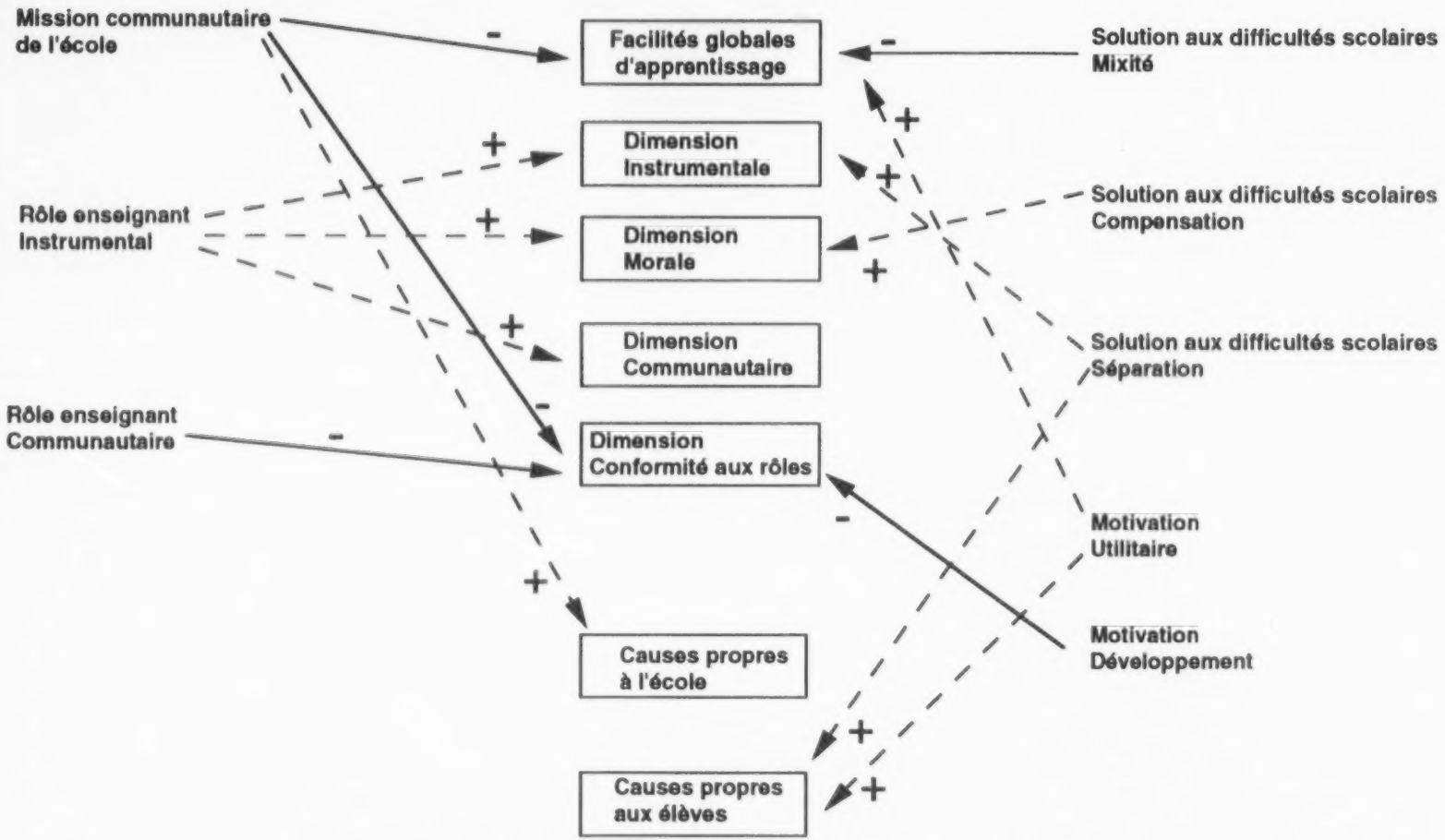
Tableau N° 6. Différenciation des facilités d'apprentissage
Présence ou absence du biais d'appartenance (auto-évaluation)

	Facilité globale d'apprentissage Biais d'appartenance	Instrumental	Moral	Communautaire aux rôles	Conformité
Bolivie					
Quechua	oui (2/2)	oui (2/2)	oui(2/2)	oui(2/2)	oui(1/2)
Aimara	oui (2/2)	oui (2/2)	oui(2/2)	oui(1/2)	oui(2/2)
Castillan	oui (2/2)	oui (2/2)	oui(2/2)	oui(2/2)	oui(2/2)
Espagne					
Andalous	oui (2/2)	oui (2/2)	oui (1/2)	oui (2/2)	oui (2/2)
Ile Maurice					
Indiens non-Musulm.	oui (1/2)	oui (1/2)	oui (1/2)	oui (2/2)	oui (1/2)
Indiens -Musulmans	non	non	non	non	oui (1/2)
Non-Indiens	non	non	non	non	non
Liban					
Chrétiens	oui (1/1)	oui (1/1)	oui (1/1)	oui (1/1)	oui (1/1)
Musulmans	oui mais négatif (1/1)	oui mais négatif (1/1)	non	non	non
Pologne					
Polonais	oui (2/2) (1/2) mais négatif	oui (2/2) (1/2) mais négatif	oui (2/2) (1/2) mais négatif	oui (2/2) (1/2) mais négatif	oui (2/2) (1/2) mais négatif
Sénégal					
Wolof	oui (2/2)	oui (2/2)	oui mais négatif (2/2)	oui (1/2)	oui mais négatif (2/2)
Tukulêr	oui (2/2)	non	oui (1/2)	oui (1/2)	oui (1/2)
Sereer	non	non	oui (1/2)	oui (2/2)	oui (1/2)
Wolof	oui (1/2)	oui (1/2)	non	oui (1/2)	non
Joola	oui (2/2)	non	oui (1/2)	oui (1/2)	non
Pêl	non	non	oui (1/2)	non	oui (1/2)
Tchéquie					
Tchèques	oui (1/2)	oui (2/2)	oui (1/2)	oui (2/2)	oui (1/2)

Tableau N° 7. Différenciation des causes des difficultés scolaires

	Causes "Ecole"	Causes "Famille"	Causes "Elèves"
Bolivie			
Quechua	non	oui (2/2)	oui(1/2)
Aimara	non	non	oui(2/2)
Castillan	non	oui (1/2)	non
Espagne			
Andalous	oui (2/2)	oui (2/2)	oui(1/2)
Ile Maurice			
Indiens non-Musul.	non	non	oui (1/2)
Indiens -Musul.	non	oui (1/2)	oui (1/2)
Non-Indiens	non	non	non
Liban			
Chrétiens	oui	oui	non
Musulmans	non	non	non
Pologne			
Polonais	oui (2/2)	oui (1/2)	oui (2/2)
Sénégal			
Wolof	oui (2/2)	non	non
Tukulêr	non	non	non
Sereer	non	non	non
Wolof	oui (2/2)	non	non
Joola	non	non	oui (2/2)
Pël	non	oui (1/2)	oui (1/2)
Tchéquie			
Tchèques	oui (2/2)	oui (2/2)	oui (2/2)

ILE MAURICE

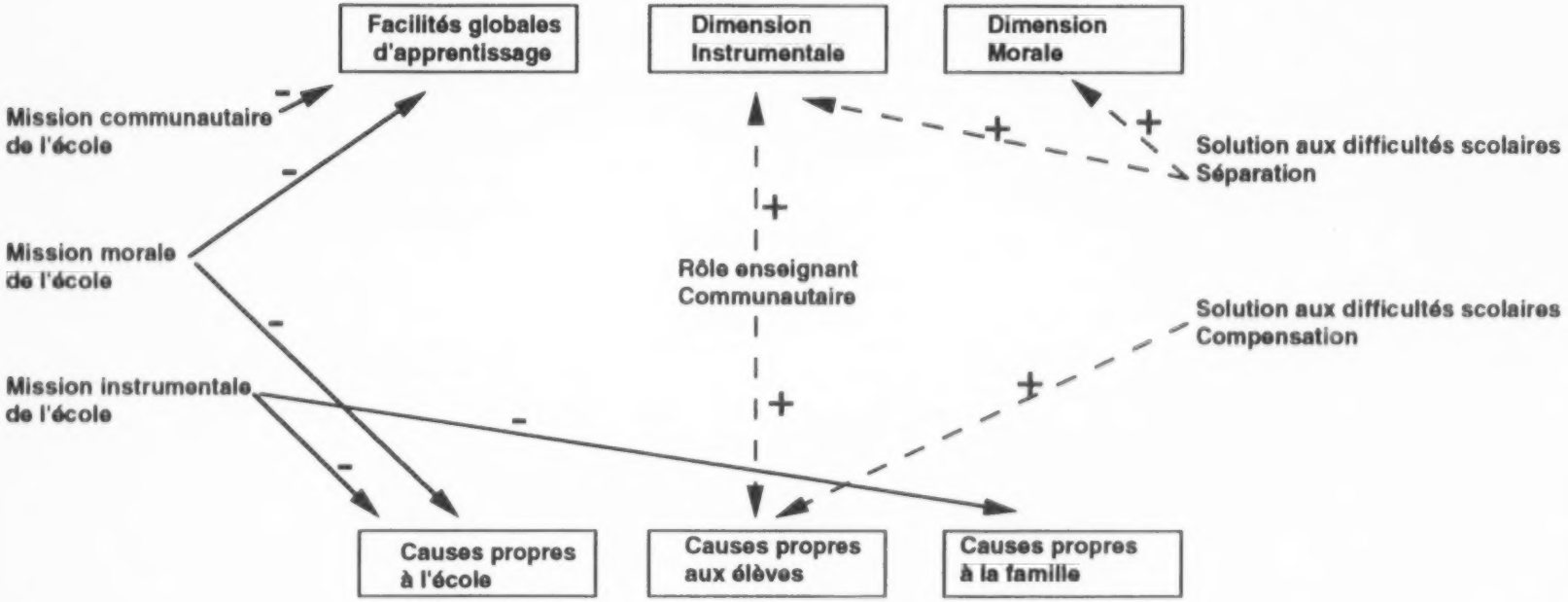


71 — ± ► différenciation plus forte

— ► différenciation plus faible

BEST COPY AVAILABLE

ESPAGNE



– ± ► différenciation plus forte

– ► différenciation plus faible

BEST COPY AVAILABLE

27. Représentations de l'école (2): Etude auprès des étudiants des écoles normales du Royaume Hachémite de Jordanie, by Patricia Dumont, Pascal-Eric Gaberel and Raúl Gagliardi.

28. Représentations de l'école (3). Etude auprès des étudiants des écoles normales du Pakistan, by Patricia Dumont, Pascal-Eric Gaberel and Raúl Gagliardi.

29. Quelques éléments d'analyse de la dynamique socio-culturelle pour une formation des maîtres à l'éducation au développement durable: le cas du Sénégal. Une approche interculturelle, by Mourtala Mboup.

30. Obstacles à l'apprentissage de la mathématique que rencontrent les élèves bilingues, by Raúl Gagliardi.

31. La educación intercultural y la formación de maestros, by Raúl Gagliardi.

32. Educación bilingue intercultural y formación de recursos humanos: lecciones para Bolivia desde la experiencia latinoamericana, by Luis Enrique Lopez.

33. Programmes for training teachers of tomorrow and intercultural education in Jordan, by Ebeidad Zouqqan.

33'. Programmes for training teachers of tomorrow and intercultural education in Jordan, by Ebeidad Zouqqan (Arabic).

34. Differentiations intergroupes en milieu scolaire, by Patricia Dumont, Pascal-Eric Gaberel and Raúl Gagliardi.

35. Démarche de recherche pour 'analyse d'une pratique ordinaire que l'on souhaite faire evoluer: l'exemple d'une étude exploratoire des conceptiopns et des savoirs-faire qui président à l'activité d'irrigation, by Sylvie Caens-Martin.

36. Managing diversity: Strategies for effective education in a diverse classroom, by Sophia V. Desillas.

37. La diversidad cultural en el sistema educativo argentino, by María de los Angeles Sagastizabal.

38. Educación para la tolerancia, la comprensión internacional y la paz, by Gloria Pérez Serrano.

39. Diversidad cultural y enseñanza: un reto para el profesorado, by Francisco Díaz Rosas.

11. Différentiation Intergroupes en Milieu Scolaire. 3. Etude auprès des étudiants des écoles normales du Liban. by Patricia Dumont. Pascal-Eric Gaberel and Raul Gagliardi.

12. Différentiation Intergroupes en Milieu Scolaire. 4. Etude auprès des étudiants des écoles normales de l'Espagne. by Patricia Dumont. Pascal-Eric Gaberel and Raul Gagliardi.

13. Différentiation Intergroupes en Milieu Scolaire. 5. Etude auprès des étudiants des écoles normales de la République Tchèque. by Patricia Dumont. Pascal-Eric Gaberel and Raúl Gagliardi.

14. Différentiation Intergroupes en Milieu Scolaire. 6. Etude auprès des étudiants des écoles normales de la Pologne. by Patricia Dumont. Pascal-Eric Gaberel and Raúl Gagliardi.

15. Différentiation Intergroupes en Milieu Scolaire. 7. Etude auprès des étudiants des écoles normales de la Bolivie. by Patricia Dumont. Pascal-Eric Gaberel and Raul Gagliardi.

16. Teachers and Multicultural Education in Poland. by Andrezj Janowski.

17. Training in Intercultural Education for Primary School Teachers in the Czech Republic. by Jiri Kotásek and Richard Ruzicka.

18. Teachers and Intercultural Education in Mauritius. by P. Guruvadoo. A. C. Kalla. S. Thancanamootoo and T. Veerapen.

19. La Formation des Enseignants pour l'Education Interculturelle au Liban. Etude Nationale. by Nabil Nicolas Constantine.

20. Teaching Basic Scientific Knowledge to Traditional Communities. by Raúl Gagliardi.

21. Formation des maîtres tunisiens et éducation interculturelle. by Mohamed Miled (coordinator).

22. Interculturalidad y formación docente en Bolivia: Primer informe de avance de una investigación en curso. by Luis Enrique López.

23. Interculturalidad. educación técnica y formación deocente en Bolivia. by Luis Antonio Rodriguez Bazán and Oscar Chávez Gonzales.

24. Un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales. by Raul Gagliardi.

25. Obstáculos al aprendizaje - obstáculos a la enseñanza en contextos multiculturales. by Raul Gagliardi.

26. Représentations de l'école (1): Etude auprès des étudiants des écoles normales du Méxique. by Patricia Dumont. Pascal-Eric Gaberel and Raul Gagliardi.

Papers on Teacher Training and Multicultural/Intercultural Education.

1. An Integrated Model for Teacher Training in Multicultural Contexts, by Raul Gagliardi.

1' Un modèle integré pour la formation des enseignants dans un contexte multiculturel., by Raúl Gagliardi.

1". An Integrated Model for Teacher Training in Multicultural Contexts, by Raul Gagliardi. (Arabic).

2. La Formation des Maîtres pour l'Education Multiculturelle au Sénégal, by Mourtala Mboup.

3. Politicas Mexicanas para la Formación de Maestros en Educación Intercultural en el Medio Indígena, by Elba Gigante.

4. El Reto de la Pluralidad Cultural y Étnica a la Educación Pública, Laica, Gratuita, Democrática y Nacional de Calidad en México, by Elba Gigante.

5. Soft and Hard Domain Theory in Bicultural Education for Indigenous Groups, by Stephen Harris.

6. Teacher Training for Multicultural Education in Favour of Democracy and Sustainable Development: the Territorial Approach, by Raúl Gagliardi and Paola Bernardini Mosconi.

6' Formation des enseignants à l'éducation multiculturelle pour la démocratie et le développement durable: l'approche territoriale, by Raúl Gagliardi.

6". Teacher Training for Multicultural Education in Favour of Democracy and Sustainable Development: the Territorial Approach, by Raúl Gagliardi and Paola Bernardini Mosconi. (Arabic).

7. Selected Bibliography for Teacher Training and Intercultural/Multicultural Education, by Raúl Gagliardi and Jeannine Thomas.

8. Différentiation Intergroupes en Milieu Scolaire. 1. Etude auprès des étudiants des écoles normales du Sénégal, by Patricia Dumont, Pascal-Eric Gaberel and Raul Gagliardi.

9. Guias para la Formación de Maestros para la Educación Multicultural/Intercultural, by Raúl Gagliardi.

10. Différentiation Intergroupes en Milieu Scolaire. 2. Etude auprès des étudiants des écoles normales de l'Ille Maurice, by Patricia Dumont, Pascal-Eric Gaberel and Raul Gagliardi.

Continued overleaf

BEST COPY AVAILABLE